

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Merle Henberg
Kaire Kask

3-4-AASTASTE SIMULTAANSETE KAKSKEELSETE LASTE
KÕNE HINDAMINE KÕNETESTIGA

Magistritöö

Juhendaja : Merit Hallap

Läbiv pealkiri: Simultaansete kakskeelsete laste kõne hindamine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Merit Hallap (MA)

..... (*allkiri ja kuupäev*)

Kaitsmiskomisjoni esimees:

Marika Padrik (PhD)

..... (*allkiri ja kuupäev*)

Tartu 2016

Kokkuvõte

Käesoleva töö eesmärk oli välja selgitada 3-4-aastaste laste kõnetesti sobivus simultaansete vene-eesti (enamus) kakskeelsete laste kõne hindamiseks. Katseisikuteks oli 82 kolme- ja nelja-aastast simultaanset kakskeelset last, kes kokku moodustasid simultaanse kakskeelsusega laste grupi. Kontrollgruppideks olid 500 eakohase kõnearenguga ükskeelset kolme- ja nelja-aastast ning 86 kõne arengu hilistumisega kolme- ja nelja-aastast last. Test sisaldas ülesandeid sõnavara, käände- ja pöördevormide kasutusoskuse ning lauseloome ja -mõistmise kohta. Töös hinnati ülesannete sooritamise edukust ja testi võimet eristada lapsi grupisiselt. Uuriti ka, kas kakskeelsete laste tulemused sarnanevad ükskeelsete laste tulemustega ja kas testi ülesanded eristavad kakskeelseid lapsi kõne arengu hilistusega lastest. Lisaks uuriti, kas kakskeelse lapse ema emakeel mõjutab lapse tulemusi. Uuringust selgus, et testi ülesanded sobivad simultaansete kakskeelsete laste kõne hindamiseks, sest kakskeelsete laste õigete vastuste protsent kõigis kõnetesti 6 valdkonnas kokku oli vahemikus 41% - 66% ning ülesanded eristasid simultaanseid kakskeelseid lapsi grupisiselt. Kakskeelsete laste tulemused erinesid ükskeelsete eakohase arenguga laste tulemustest ja sarnanesid pigem kõne arengu hilistusega laste tulemustega. Eesti emakeelega emade laste tulemused olid paremad vene emakeelega emade laste tulemustest.

Abstract

Assessment of Simultaneously Bilingual 3-4 Year Old Children's Speech with Language Test

The aim of this study was to determine whether a language test meant for 3-4 year old children is appropriate to assess the speech of simultaneously bilingual children (Russian-Estonian). The test subjects were 82 simultaneously bilingual children aged 3 and 4, who together formed a simultaneously bilingual group. The control group consisted of 500 monolingual 3-4 year old children with age-appropriate speech development rate and 86 children in the same age group with a speech development delay. The test consisted of tasks assessing vocabulary as well as tasks of determining the skill of case- and verb inflection usage and the skills of sentence production and comprehension. The success rate of task performance and the test's ability to differentiate between children in a group was assessed. It was further analyzed whether the results of bilingual children resembled those of monolingual children and whether the test's tasks differentiated between bilingual children and between children with language delay (LD). Whether the bilingual child's mother's native language impacted the child's scores was also investigated. The study revealed that the test's tasks were indeed suitable for assessing simultaneously bilingual children's speech, for the percentage of correct answers in all the 6 domains of the speech test were between the 41 and 66 percentile and the tasks did manage to differentiate between simultaneously bilingual children within a group. The results of bilingual children were different from monolingual age-appropriate children's results and rather resembled the results of children with language delay. The scores from children whose mothers spoke Estonian as their native language were better than scores from children whose mothers' native language was Russian.

Sisukord

| | |
|--|----|
| Simultaanne kakskeelsus | 6 |
| Grammatika omandamine kakskeelsetel lastel | 8 |
| Kolme- ja nelja-aastase lapse grammatika ja sõnavara areng | 12 |
| Kõne arengu peetus (KAP)..... | 15 |
| Kõne arengu hindamine kõnetestiga | 18 |
| Kakskeelsete laste kõne hindamine kõnetestiga | 21 |
| Töö eesmärk ja hüpoteesid | 24 |
| Metoodika..... | 25 |
| Mõõtvahendid..... | 27 |
| Protseduur..... | 28 |
| Andmete kodeerimine ja töötlemine..... | 28 |
| Tulemused | 28 |
| Arutelu..... | 37 |
| Tänusõnad | 44 |
| Kasutatud kirjandus | 46 |
| Lisad | |

Sissejuhatus

Statistikaameti andmetel moodustasid 2015. aastal välispäritolu inimesed Eesti kogurahvastikust 24%. Enamuse moodustavad neist etnilised venelased ja Venemaa kodanikke on 91 000 (Leppik, 2016). Eesti on ühiskond, kus ka erinevast rahvusest paaride (nt eesti-vene, eesti-inglise, eesti-prantsuse) olemasolu on ühiskonnas esindatud. Kõigist mitte-eesti emakeelega lastest moodustavad 95% vene ja eesti/vene emakeelega lapsed, kellest 19% õpib eestikeelses lasteaias. Teiste emakeeltega lapsed käivad valdavalt eestikeelses lasteaias (EHIS 2010-2014, viidatud Valk, 2015 j). Rahvaloenduse andmetel 2011. a (viidatud Aljas, 2016 j) on eesti mehe ja vene naisega paare Eestis rohkem kui vastupidist varianti.

Ehkki kakskeelsus ei ole kõnediagnoos ja tegemist ei ole hälbega (Tammemäe, 2005), võivad kakskeelsetel lastel esineda raskused eesti keele omandamisel. Seetõttu on juba alushariduse tasandil oluline hinnata lisaks kakskeelse lapse üldisele arengule ka tema keelelisi pädevusi mõlemas (või mitmes) keeles. Kahte keelt omandava lapse kõne hindamine on aga subjektiivne ja keerulisem ükskeelse lapse omast ning kakskeelsusega kaasnev kultuuriline ja lingvistiline mitmekesisus vajavad komplekssemat hindamisprotseduuri (Hallap, 2006; Langdon & Wiig, 2009; White & Jin, 2010). Samas peaks mistahes kakskeelsete laste kõne ja keele hindamise meetod probleemidele vaatamata selgelt eristama kommunikatsioonipuudeta kakskeelsed lapsed neist, kelle kõne funktsionaalsüsteem on kahjustatud (Hallap, 2006; White & Jin, 2010). Üle maailma on tehtud palju uurimustöid kakskeelsete laste kõne hindamisest ja katsetatud erinevaid lähenemisviise nende laste kõne hindamiseks. Üheks hindamismeetodiks on normeeritud ja standardiseeritud kõnetest, mis (keskendudes kakskeelsetele lastele) eeldab võimalikult homogeenset gruppi, nt astmeline või samaaegne kakskeelsus (White & Jin, 2010). Eestis on Tartu ülikooli teadlaste poolt hetkel väljatöötamisel kõnetest 3-4 a laste kõne hindamiseks. Viie-kuue aastaste laste kõnetesti kohta märkisid autorid, et testi alusel on võimalik hinnata ka kakskeelsete laste täiendava keeleõppe vajadust (Hallap, Padrik, Aid & Mäll, 2013). Käesolev töö püüab välja selgitada 3-4-a laste kõnetesti sobivust samas vanuses vene-eesti (enamus) simultaansete kakskeelsete (SIM) laste kõne hindamiseks. Nii noores eas simultaansete kakskeelsete laste keelelisi oskusi ja nende hindamist Eestis praktiliselt uuritud pole. Mõningaid simultaansete kakskeelsete laste grammatilisi oskusi uuris juhtumipõhiselt oma bakalaureusetöös Hütt (2012). Lisaks on Tartu Ülikooli eripedagoogika osakonnas uuritud simultaansete kakskeelsete laste jutustamisoskust

pildiseeria alusel (Uibo, 2013; Vesikioja, 2014). Reet Soosaar (2015) aga uuris 5-7a simultaansete kakskeelsete laste jutustamisoskust esmakordselt lapse mõlemas keeles (veneeesti).

Simultaanne kakskeelsus

Kakskeelsus on termin, mis tähistab keerulist fenomeni. Kakskeelsusega seonduvad erinevad aspektid (nt keeleoskus ja keelekasutus, dominantkeel, keelte vastasmõju) näitavad, kui keeruline on anda kakskeelsusele indiviidi tasandil ühest ja kõikehõlmavat definitsiooni (Baker, 2005). Juhul, kui laps õpib enne kolmandat eluaastat kahes kuni kolmes keeles samaaegselt kõnelema, nimetatakse seda samaaegseks ehk simultaanseks kakskeelsuseks (Weitzman, 1992, viidatud Rannut, 2003 j). Ka siinses töös uuritakse 3-4-a lasteaialapsi, kes on sünnist saati kokku puutunud kahe keelega ja keda keelte omandamise aja järgi nimetatakse simultaanseteks kakskeelseteks. Teise keele omandamist pärast kolmandat eluaastat nimetatakse astmeliseks (ka suksessiivseks) kakskeelsuseks (Weitzman, 1992, viidatud Rannut, 2003 j).

Kakskeelsusega kaasnevatest eelistest lähtudes on samaaegselt kahte keelt omandavatel lastel enam kommunikatiivseid ja kultuurilisi eeliseid, võrreldes ükskeelsete ja nende lastega, kes hakkavad teist keelt õppima hiljem, pärast kolmandat eluaastat. Varajases eas loomulikus keelekeskkonnas omandatud mõlema vanema (erinev) emakeel võimaldab lapsel saavutada mõlema keele hea oskus, mis omakorda annab võimaluse suhtlemiseks nii perekonna eri põlvkondade esindajatega kui ka erineva emakeelega inimestega ühiskonnas. Kultuuriline eelis aga võimaldab lapsel samastada end loomulikult teel mõlema vanema keele kultuuriga ja kasvada multikultuurseks (Asser, 2003; Baker, 2005). Ka Hassineni (2002) üksikjuhtumil põhinev uurimus varajases lapseas kahes keeles (eesti ja soome) samaaegselt kõnelema hakkamisest toetab eelpool öeldut. Lisaks on tema väitel kakskeelsel kogemusel lapse kognitiivsele arengule positiivne mõju. Pena, Gillam, Bedore & Bohman (2011) märgivad, et kahe keele samaaegne kasutamise oskus (nt koodivahetus - üleminek ühelt keelelt teisele sõltuvalt olukorrast ja teemast) võib anda arengulise eelise metakeelises tegevuses. Carlson' i ja Meltzoff' i (2008, viidatud Pena et al., 2011 j) uurimusest selgus, et sünnist saadik kahte keelt omandavad lapsed näitasid - võrreldes ükskeelsete ja lastega, kes alles alustasid teise keele õppimist - paremaid tulemusi ülesannetes, mis põhinesid täidesaatvate funktsioonide kasutamisel (seotud kontrolli ja erinevate oskustega, nt püsivus või vigade märkamine).

Lapsevanemad kasutavad kakskeelsete laste kasvatamisel erinevaid keelelisi

strateegiaid. „Üks vanem – üks keel“ meetod tähendab, et kumbki vanem räägib lapsega erinevas keeles. See meetod iseloomustab samaaegset ehk simultaanset kakskeelsust (Rannut, 2003). Lisaks on võimalikud paljud teistsugused kakskeelsetes peredes kasutusel olevad alternatiivsed strateegiad, sh keelemudelite muutumine aja jooksul. Meetodi „üks vanem – üks keel“ puhul tekib küsimus, millist keelt räägivad vanemad omavahel ja millist keelt räägib perekond koos olles? Peresisesed vastused neile küsimustele võivad mõjutada kakskeelse lapse keeltevahelist tasakaalu. Baker (2005) märgib, et lapsevanemad peaksid (keelte lahushoidmise meetodile lisaks) püüdma pakkuda lapsele kummagi keele kogemust nii kvaliteedi kui kvantiteedi osas enam-vähem tasakaalustatult. Järjepidev keelte lahushoidmine ja tasakaalustatud kakskeelse sisendi (ingl *input*) kindlustamine aitab lapsel esimese kolme aasta vältel kahte keelt diferentseerida ja lahus hoida (De Houwer, 2006; Baker, 2005). Pärast kolmandat eluaastat hakkavad lapsed keeltele vahet tegema sõltuvalt nende vestluskaaslasest.

Keel(t)e omandamisel on aluseks lapsele adresseeritud keeleline info ehk sisendkeel. Sisendkeel võimaldab kõnet mõista ja teadmisi talletada, mille alusel kujunevad analoogiapõhised üldistused ja reeglid (Vihman, 1999; Hallap, 2015). Paradis (2010) märgib, et sisendi kvalitatiivsed ja kvantitatiivsed omadused muutuvad aja jooksul ja sõltuvad mitmetest tingimustest: laste peremudelitest, õpetusest ja elukohast. Sisendi spetsiifilisi variatsioone (sh eriti sotsiolingvistiline kontekst) kui võtmefaktorit SIM kakskeelsete laste kõnetegevuse uurimisel peab tähtsaks De Houwer (2006). Sealjuures ütleb ta mitmete teiste autoritega (McLaughlin, 1994, viidatud Hallap, 1996 j; Vihman, 1999) sarnaselt, et kakskeelne sisend ei ole kahe keele vahel ühtlaselt jaotunud ehk tavaliselt on üks keel domineerivam kui teine. Kuna kakskeelsed lapsed puutuvad kokku väiksema hulga neile suunatud sisendiga, võib nende edasijõudmine mõlemas keeles erineda ükskeelsete laste keelelisest arengust. Pena et al. (2011), samuti White & Jin (2010) märgivad, et kui kakskeelsete laste kõne arengut hinnatakse standardiseeritud kõnetestiga, on nende tulemused võrreldes ükskeelsete laste normeeritud tulemustega allapoole keskmist - ja seda ka nende nn tugevamas keeles. Westman, Korkman, Mickos, & Byring (2008, viidatud Pena et al., 2011 j) viisid läbi sõeluuringu, et avastada kommunikatsioonipuude riski 81 uuringus osalenud kakskeelsel (rootsi-soome) ja ükskeelsel (rootsi) lasteaialapsel. Vanemate küsimustike andmetel oli kõigi kakskeelsete laste dominantkeel rootsi või olid laste mõlemad keeled hinnatud kui võrdsed (tasakaalustatud kakskeelsus). Standardiseeritud rootsikeelne kõnetest hindas kõne mõistmist ja kasutamist. Tulemused näitasid, et kommunikatsioonipuude riskirühma sattumine oli suurem kakskeelsete laste grupis (54%), võrreldes ükskeelsete laste grupiga, kes riskirühma määrati (10%). Pena et al. (2011) märgivad, et eelpool kirjeldatud

uurimuse tulemused ei arvestanud kakskeelsete laste kahe keele oskusega – see jäi tähelepanuta.

Paradis, Tremblay & Cragoz (2008) ütlevad, et meeldejäetud grammatiliste vormide hääldamine ja meenutamine reaalses kõnesituatsioonis on tundlikud keelekogemusele. Kakskeelsetel lastel on teadmisi ja keelte praktiseerimise võimalusi vähem kui ükskeelsetel. Samuti nõuab kõne kasutamine võrreldes kõne mõistmisega enam ressursse ja seda eriti keeles, mida laps vähem kasutab.

Simultaanse kakskeelsusega lapsed ise ei teadvusta, milline keel on nende jaoks emakeel, aga nende kõnekäitumises peegeldub ühe keele domineerimine. Langdon & Wiig (2009) väidavad, et kakskeelsetel lastel võib olla erinev keelte dominantsus ja oskustase, sest kakskeelsed lapsed kasutavad harva kahte keelt samadel eesmärkidel või samades kontekstides. Dominantkeel viitab sellele keelele, mida laps kasutab sagedamini. Keeleoskus viitab seevastu vastava keele tasemele: kõne mõistmine ja -loome, sh kirjalik kõne. Näiteks eesti-vene SIM kakskeelse lapse dominantkeel võib olla vene keel, kuid tema vene keele sõnavaras (mis on kontekstitundlik) ei pruugi olla selliseid valdkonnapõhiseid sõnu, mida laps kuuleb eestikeelses lasteaias erinevates tegevustes. Seega ei saa kakskeelse lapse kõne arengu hindamine vaid ühes keeles olla tema keelelise arengu näitaja (Bialystok, Craik & Luk, 2008b; Umbel, Pearson, Fernandez & Oller, 1992, viidatud Pena et al., 2011 j). Hallap (1996) märgib, et domineeriva keele olemasolu saab määrata vaid varajases lapseas omandatud kakskeelsuse korral, mil laps kasvab üles vastavaid keeli kõnelevas perekonnas või on lapsel noorelt muud sagedased teise keele kasutusvõimalused. Täielik kakskeelsus - ambilingvism – on harva esinev.

Grammatika omandamine kakskeelsetel lastel

Astmelise kakskeelsusega lapsed hakkavad teist keelt õppima siis, kui esimeses keeles on põhilised reeglid omandatud. Teise keele omandamist toetab seega kujunenud vestlusoskus ja arenenud tunnetustegevus (Rannut, 2003). Simultaansed kakskeelsed lapsed omandavad samaaegselt kahte keelt kõnearengu käigus. Varajane intensiivne kahe keelega kokkupuude on uurijate (Bialystok et al., 2008a, viidatud Pena et al., 2011 j) arvates arenguline eelis, mis võimaldab keeleteadmiste puudujääke ühes keeles kompenseerida teadmistega teisest keelest.

Uurimused näitavad, et väikelaste kõne ja keele areng on seotud nende vahetu

keelekogemusega (Pena et al., 2011 j). Seega võib järeldada, et kakskeelsed lapsed, kes elavad erinevates sotsiaal-majanduslikes tingimustes (nt elukoht, vanemate haridus, pere sissetulek) omavad erinevaid tingimusi kõne ja keele arenguks. Sotsiaal-majanduslikku staatust (ingl *SES* = *socioeconomic status*) on lapse keelelise arenguga seostatud mitmetes uurimustes. Pena et al. (2011) kokkuvõtte uurimustest näitab, et ema haridustase mõjutab väikelapse sõnavara arengut, kõne mõistmist ja jutustamisoskust. Lastekeele uurijad on näidanud, et kõrgema sotsiaal-majandusliku staatusega emad räägivad ise rohkem ja neil on rikkalikum sõnavara (Tulviste, 2008). Hallap (1996) märgib konstanteeriva eksperimendi tulemuste analüüsil toetudes, et eesti-vene kakskeelse lapse kõne arengule avaldab keel, milles lapsega suhtleb ema, võrreldes isa keelega, suuremat mõju. Eesti-vene kakskeelsetest 4-7 aastastest lastest oli eesti keele grammatika omandatuse tase parem neil, kelle ema oli eestlanna.

Kahe keele vastasmõju on kakskeelse lapse kõnearengu ja kõnetegevuse eripära põhjus (Hallap, 2009). Kahe keele vastasmõju tulemusena avalduv grammatiline interferents (e keelte struktuuri segunemine) sõltub suurel määral kontakteeruvate keelte tüpoloogilisest lähedusest (Vihman, 1999; Hassinen, 2002; Hallap, 2009). Keelte struktuuriomadustes täheldatavad sarnasused ja erinevused võimaldavad positiivset ja negatiivset ülekannet kakskeelsete laste kõne arengus. Näiteks on soome ja eesti keele grammatiline süsteem küll suhteliselt sarnane, kuid soome keele morfofonoloogilised ehk sõnamuutmiserinevused (kõlalt sarnased, kuid tähenduselt erinevad sõnad) võivad soome ja eesti keelt samaaegselt omandavale lapsele olla komistuskiviks ja põhjustada varajasel kakskeelsuse arengu faasidel leksikaal-semantilist koodide segistamist (Hassinen, 2002). Eesti keele käändevormide omandamine on Hassineni uurimuses (2002) eesti-soome simultaansete kakskeelsele lapsele lihtsam kui eesti-inglise simultaansete kakskeelsele lapsele: eesti ja inglise keel ei ole morfoloogiliselt sarnased, nagu seda on eesti ja soome keel. Autor märgib, et keelte tüpoloogiline sarnasus toetab kakskeelse lapse grammatiliste vormide omandamist vormimoodustuse arengu algetapis. Vihman ja McLaughlin (1982) märgivad, et kui kahe keele morfoloogilised kategooriad erinevad, võib laps ühe keele allsüsteemi omandada varem ja siis püüda seda struktuuri teise keele kasutuses üldistada. Interferents ehk keelte segistamine (ingl *language mixing*) esineb rohkem kakskeelse arengu varasemates staadiumites, kui lapse võime hoida mõlema keele morfoloogiareegleid lahus, on veel piiratud (Hallap, 1996). Vihmani ja Vija (2006) uurimuses kasutas SIM kakskeelne väikelaps eestikeelsetes lausungites inglise keelset tegusõna *has* (nt *Liisa has juttu?*) ja tema eesti keele grammatilised tunnused nõ liimusid teise keele sõnatüvele (nt *Minu piggy tahab find' ida place' i kus live' ida*).

Eesti keel erineb Indo - Euroopa keeltest, nt Slaavi ja Romaani keeled, oma rikka muutemorfoloogia tõttu (Vihman & Vija, 2006). Karlep (1998) märgib, et kakskeelsetele lastele on eesti keeles segavaks asjaoluks astmevaheldus (tüvevaheldus + tunnuse ja muutelõpu lisamine). Eesti keele kui teise keele õppijale valmistavad samuti raskusi sihitise käände valik (osastav), sise- ja väliskohakäänete ning ma- ja da-tegevusnime eristamine; umbisikulise tegumoe ja täismineviku kasutus (Maisla, 2001). Eesti ja vene keel on mõlemad rikka muutemorfoloogiaga. Eesti muutemorfoloogia omandatakse küll varem kui vene keeles, aga hiljem kui näiteks türki või aserbaidžaaani keeles, milles puuduvad tüvede mitmesugused morfofonoloogilised variatsioonid, mis on omased eesti keelele (Zabrodskaja, 2009).

Muutemorfoloogia lihtsus ja läbipaistvus varajasel keeleomandamisel on oluliseks kriteeriumiks nii üks- kui ka kakskeelsete laste puhul. Bedore ja Pena (2008) järgi mõjutavad foneetiline esilduvus (ing k *salience*) ja struktuuriline keerukus grammatiliste vormide omandamise kiirust ning järjekorda. Eesti keeles on lihtmineviku tunnuseks näiteks erinevad morfeemid. Inglise keeles seevastu on lisaks tunnusele -ed, lihtmineviku märgistuseks ebareeglipärane tegusõna, mida varajaselt omandatud tegusõnana võib kasutada üksiku morfeemina küll lihtminevikus, aga mitte vastupidi, nt minevik vs olevik (Bedore & Pena, 2008).

Laps, kes omandab kahte keelt samaaegselt, läbib sarnase kogemuse nagu ükskeelnegi laps, ainult tal on lisäülesanne oma kaks keelt diferentseerida ja lahus hoida (Hallap, 1996; Hassinen, 2002; De Houwer, 2006). Seni läbiviidud simultaansete kakskeelsete laste kõne arengu uurimused (nt Vihman, 1999; Hassinen, 2002; Vihman & Vija, 2006) toetavad kahe keele eraldi arengu hüpoteesi, mis ütleb, et koolieeliku morfosüntaktiline areng kulgeb mõlema keele jaoks eraldi moel, kui laps puutub kahe keelega kokku sünnist saadik ja kui neid keeli esitatakse eraldi viisil (De Houwer, 1990, viidatud Hallap, 2009 j). Ühtlasi peegeldavad SIM kakskeelsete laste uurimused varajast keelespetsiifilist õppimist, mida saab seostada vaid ühega kahest sisendkeelest (vt Quay, 1995; Lanza, 1997; Johnson & Lancaster, 1998; Sinka & Schelleter, 1998, viidatud De Houwer, 2006 j).

De Houweri järgi (2006) sarnaneb sünnist saadik kahte keelt omandava lapse kõne areng ükskeelsete laste kõne arengule. Kõigepealt ilmneb keele-eelne suhtlemine (nt lalin samas vanuses), kõne mõistmine eelneb kõnelemisele, seejärel alustavad kakskeelsed lapsed üksikute sõnadega, millele järgneb lühem või pikem 2-3-sõnaliste väljendite periood, mis ei pea olema õiged häälduslikult ega grammatikaliselt. Ükskeelsetele lastele sarnaselt arenevad neil seejärel morfosüntaktilised oskused, mis võimaldavad neil kahes keeles suhelda. Vihman

ja McLaughlin (1982) on arvamisel, et kakskeelsete laste keelelise arengu mustrid võivad olla, aga ei pea olema sarnased esimese keele omandajate omaga.

Vihmani (1999) uurimus (mis vaatles varajast lausemoodustust) näitas, et SIM kakskeelse (eesti-inglise) lapse varajased lausungid ei olnud võrreldes ükskeelsete inglise keelt kõnelevate lastega mitte niivõrd „pähe-õpitud“ tervikstruktuurid (ingl „*frozen*“) kui ise moodustatud (ingl *constructed*), keelespetsiifilistel mustritel põhinevad grammatilise struktuuri esialgsed väljendused. Laps alustas kombineeritud lausungite moodustamisega hiljem kui ükskeelsed lapsed, kuid tema areng sõnade kombineerimisel lausungiteks oli kiire. Vihman (1999) märgib sarnaselt teiste uurijatega, et morfosüntaktilise keerukuse väljendamisel kasutavad kakskeelsed lapsed loovalt ja aktiivselt ära oma kahes keeles olevaid teadmisi, mis varajase kakskeelsuse puhul on normaalne nähtus, mitte vead.

Hassinen (2002) on teinud kokkuvõtte väliseesti nn simultaanselt kakskeelsete laste varajase morfoloogilise arengu kohta. Käänevormidest omandavad SIM kakskeelsed (eesti-inglise) väikelapsed enne kolmandat eluaastat käändelõputa lühikese sisseütleva (nt *tuppa*), omastava (nt *ukse*) ja käändelõputa osastava (nt *maja*). Varakult ilmneb lihtmineviku tunnus -s (nt *elas*) ja oleviku 3. pööre ainsuses (nt *läks*). Iseloomulik kõnealustele lastele on see, et ebareeglipärased (lühemad) sõnavormid on omandatud enne reeglipäraseid (vrld *sõin* – *magasin*).

Hallap (2009) märgib, et SIM kakskeelse lapse sõnavara on ühes keeles väiksem kui ükskeelsel lapsel. Ka Pena et al. (2011) märgivad, et kakskeelsetel lastel on jaotatud sõnavara, mis sisaldab nii kattuvaid kui ka eraldiolevaid sõnu mõlemas keeles. Vihmani ja Vija (2006) uurimuses omandas ükskeelne laps esimesel kuuel kuul ligi 2 korda rohkem eesti tegusõnu kui tema kahte keelt samaaegselt (eesti-inglise) omandav eakaaslane samas keeles. Varakult ilmusid lapse kõnesse tagasõnad kohasuhete tähistamiseks.

Nagu SIM kakskeelsete väikelaste kõne uurimused eelpool näitasid - võivad keeleoskused, mis ükskeelsetel lastel arenevad sünkroonselt, areneda kakskeelsetel erineva tempoga ühes või mõlemas keeles (Pearson, 2002). Ka De Houwer (2006) möönab, et kakskeelsuse omandamise kohta käiv kirjandus jätab mõnevõrra vastuolulise mulje selles suhtes, kas sünnist saati kahte keelt omandavate laste mõlemad keeled arenevad sarnase või erineva tempoga. Ta väidab, et on mitmeid tõendeid sellest, et kakskeelne laps võib olla ühes keeles vilunum kui teises. Vihmani ja Vija (2006) järgi hilines (võrreldes ükskeelse lapsega) sünnist saadik kahte keelt omandava lapse käändelõppude kasutamine - kahe aastaselt kasutas laps ainult ühte morfeemivarianti -sse (sisseütlev k), mis esines viie nimisõnaga seoses.

Keeleomandamise tempo kohta varajase kakskeelsuse korral annavad vastuse uurijad Hoff et al. (2012). Nende uurimus tõestas, et kakskeelsed lapsed (hispaania-inglise) näitasid sõnavara ja grammatika (sh varajane lausung) arengus vanuses 1 a 10 k – 2 a 6 k inglise keeles aeglasemat omandamist ja mahajäämust, võrreldes ükskeelsetega (inglise keel). Samas - kui arvestati laste oskusi mõlemas keeles (eelkõige sõnavara, vähem varajane lausung) - ei erinenud kakskeelsed lapsed kõnearengu omandamiskiiruse poolest ükskeelsetest. Domineeriva inglise keelega kakskeelsed aga erinesid ükskeelsetest omandamiskiiruse poolest veelgi vähem ja mitmetel puhkudel oli erinevus statistiliselt mitteoluline. Kõne all olev uurimus näitas ühtlasi, et mitte ainult sõnavara, aga samuti grammatika ja varajase lausungi arengu omandamiskiirus on kahe samaaegse keelekogemuse puhul suuresti mõjutatud kakskeelse keskkonna sisendist.

Kakskeelsete laste kõne hindamise arutelude kontekstis on eelpoolöeldust oluline meeles pidada, et kakskeelsetel lastel võib olla ühes keeles (isegi nõrgemas) oskusi, mida nad oma teises keeles ei väljenda (Pena et al., 2011; Hoff et al., 2012), mistõttu on vajalik, et kakskeelsete laste kõnet hinnataks ideaalis lapse mõlemas keeles. Kakskeelse lapse kõnetegevusele adekvaatse hinnangu andmiseks peab aga eelkõige tähelepanu pöörama lapse kakskeelse keskkonna rollile, sh sotsiolingvistilisele kontekstile (De Houwer, 2006). Sanches (2006, viidatud White & Jin, 2010 j) märgib, et lapse keeleoskus sõltub paljudele erinevatele faktoritele lisaks ka motivatsioonist, mis lapsel keelt omandada ja kasutada on. Suures osas on kakskeelse lapse suhtumine omandatavatesse keeltesse mõjutatud tema vanemate suhtumisest kakskeelsusesse ja keeltesse, mida laps omandab. Kakskeelse lapse kõne areng ei piirdu ainult lapse individuaalsete omadustega, vaid samuti last ümbritseva keelekeskkonnaga, kasvõi sellega, kuidas lapsega suheldakse (nt suhtlemisele orienteeritud stiil vs. reguleeriv kõne).

Kuna käesolevas töös võrreldakse kakskeelsete laste kõnetesti tulemusi ükskeelsete eakohase arenguga ja ükskeelsete kõne arengu hilistusega (KAP) laste tulemustega, antakse alljärgnevalt ülevaade eakohase arenguga ükskeelsete 3-4-aastaste laste kõnest ja KAP laste kõne iseärasustest.

Kolme- ja nelja-aastase lapse grammatika ja sõnavara areng

Kolmas ja neljas eluaasta on grammatika kujunemise aeg - laps omandab siis grammatika baasoskused ja laieneb oluliselt sõnavara. Lapse mõtlemine hakkab situatiivsest üha enam muutuma kaemuslik –kujundiliseks, st toetuma mälule. Laps suudab suhelda nüüd situatsiooniväliselt (Karlep, 1998; Veisson, Veispak, 2005). Formaalses plaanis on 3-aastane

laps foneetika, grammatika ja sõnavara omandanud. J. Piaget järgi on selle aluseks tegevusskeemide muutumine sisemisteks (interioriseerumine) (Karlep, 1998).

Süntaksi areng. Grammatilised vormid omandatakse süntaksi kaudu. Morfoloogilised vormid tulevad kasutusele ainult süntaktilistes konstruktsioonides, mis neid vajavad (Karlep, 1998). Eesti laste süntaksi analüüs on näidanud, et varane lausemoodustus algab grammatikaväliste elementide, ennekõike korduste kasutamisest ja jätkub süntaksi baassuhete tekkimisega (nt verb-subjekt; subjekt, verb ja objekt). Kui kordustega on saadud selgeks lausungi fonoloogiline kuju, hakkab laps seda täitma verbi argumentidestruktuuril põhinevate tähendus- ja vormisuhetega (Kapanen, 2014).

Kolmeaastaselt kasutatakse baaslauseid (enamasti 2-3-sõnaline lihtlause) ja laiendatud lihtlauseid (4-5-sõnalised laused), ilmuvad esimesed koond – ja liitlaused (Argus, 1995; Karlep, 1998; Hallap, Padrik, 2008). Lapse kõnesse ilmuvad ka relatiivlauseid sisaldavad liitlaused (Argus, 1995; Smith, Cowie, Blades, 2008; Leiwo, 1993). Arguse (1995) uurimus näitas, et kolmandal eluaastal hakkas laps põimlausetest kasutama komplementlauseid (et –kõrvallaused ja eriküsilaused). Sama uuringu puhul täheldas autor 3,6-aastaselt lapsel kiiret süntaksi arengut ja seostas seda sidesõnade kasutuselevõttuga. Lapsel kujunesid välja erinevad semantilised seosed nii koond- kui rindlauses, ilmusid adverbiallaused, esimesed liitsed liitlaused. Lihtlausetest tulid kõnesse esimesed tulemus- ja kvantiteedilaused. Argus väidab, et laps valib laused, mis on täiskasvanukeeles sagedased, kergesti omandatavad ja lapse jaoks tähendusrikkad. Laps valib lihtsad laused, nt keerulist rektsiooni nõudva verbita laused. Samas võib laps kasutada ka keerukamat lausemalli, kui seda nõuab väljendusvajadus (Argus, 1995).

Nelja-aastaselt lapsel areneb edasi kasutatavate lausemallide hulk, mis eeldab lapselt ühtlasi uute tegusõnade kasutamist, samuti üha uute semantiliste suhete mõistmist (Karlep, 1998). Laps on võimeline koostama ahellauseid, milles baaslaused on lõpuintonatsioonita üksteise otsa lükitud või ühendatud sidenditega *ja, ja siis* (Hallap, Padrik, 2008). Laps mõistab paremini grammatilisi tähendusi, kuid võõras olukorras toetub siiski pigem situatsiooni loogikale (Hallap, Padrik, 2008).

Morfoloogia areng. Eesti keele grammatika eripära on arvukad lõpud ja tunnused, mille liitmine sõnatüvele tekitab viimases häälikumuutusi (Hallap, Padrik, 2008). Muutevormide omandamise järjekord sõltub muutetüübi produktiivsusest ja lapse võimest ning vajadustest mingit suhet väljendada (Argus, 2008; Hallap, Padrik, 2008). Esimesed muutevormid, mis eesti lapsed omandavad, on lõputa osastav (nt *muna*) ja lühike sisseütlev

(nt *tuppa*). Lapsed hakkavad sisekohakäändeid kasutama enne väliskohakäändeid ning sihtkohta väljendavaid kohakäändeid enne lähtekohta väljendavaid käändeid. Varakult ilmuvad ka osastava käände ja nimisõna mitmuse vormid. Vormimoodustuse algetappidel esineb lastel tüvevaheldusvigu, esmalt liidetakse morfeemid lühikestele, fonoloogiliselt (häälikuliselt) lihtsatele tüvedele (Hallap, Padrik, Raudik, 2014). Kolmeaastaseks saanud laps valdab harilikult kõiki käändevorme, tegusõna käskivat kõneviisi ja kindla kõneviisi oleviku – ning minevikuvorme, samuti tegevusnimesid (Hallap, Padrik, 2008; Karlep, 1998). Kasutusse tuleb ka tingiv kõneviis, mis võimaldab lapsel rääkida sündmustest, milles tal puudub kogemus (Smith et al., 2008).

Grammatika omandamise intensiivsel perioodil on märgitud üleüldistamist lapse poolt, st laps kasutab ebareeglipäraseid sõnu reeglipäraselt (*joos pro jõi*) (Argus, 2004; Hallap, Padrik, 2008; Veisson, Veispak, 2005) või segistab õiget ja vale varianti (*loen, lugen*) (Hallap, Padrik, 2008). Sellist morfoloogilisuse produktiivsuse perioodi on nimetatud ka protomorfoloogiliseks perioodiks (Dressler & Karpf 1995, viidatud Argus, 2004 j). Esmalt loob laps oma grammatika, mis on algul reeglipärasem ja väiksem täiskasvanute omast. Selline tegutsemine abistab last morfoloogia omandamise etapil, kui kogu muutmissüsteemi valdamine käiks üle jõu. Protomorfoloogiline periood läheb üle täiskasvanupäraseks, kui morfoloogiline süsteem läheneb täiskasvanu tasemele nii kvantitatiivselt kui kvalitatiivselt (Dressler & Karpf, 1995, viidatud Argus, 2004 j). See peaks sõltumata keelest ja kultuurist tavaarenguga lapse puhul toimuma hiljemalt 5- aastaselt (Peccei, 2006).

Sõnavara areng. Grammatika arenguga paralleelselt areneb aktiivselt lapse sõnavara ning täpsustub hääldamine. Sõnavara areng ei ole küll 3-aastaselt lapsel enam nii kiire kui eelmisel poolaastal, sest põhirõhk on siiski grammatika omandamisel (Karlep, 1998; Hallap, Padrik, 2008). Laste sõnavara maht võib olla sõltuvalt lapsest erinev, kuid on leitud, et 3-aastase lapse sõnavaras on umbes 896 -1000 sõna (Leiwo, 1993; Smith et al., 2008) ja 4-aaastaselt 600-2350 (Leiwo, 1993; Karlep 1998). Bachman ja Maruste (2003) väidavad, et 4-aastane laps tunneb kuni 5000 sõna, kuid suuremat osa neist siiski passiivselt. Leiwo (1993) ja ka Karlep (1998) nendivad, et täpse sõnade hulga kindlakstegemine lapsel on keerukas ja see seletab ka, miks uurijad väga erinevaid arve on saanud.

Lapse baassõnavarasse kuuluvad eelkõige sõnad, mida sageli kasutatakse, mille aluseks on meeleorganitega (nt nägemise, kuulmise teel) tajutavad tunnused, objektid ja tegevused. Kolmeaastaselt lapse baassõnavara üha laieneb: laps nimetab tajutavaid objekte ja nähtusi; tegevusi, millega on ise kokku puutunud ja hästi tajutavaid tunnuseid, nt värvus ja

suurus (Hallap, Padrik, 2008). Kolme-nelja aastase lapse sõnavaras on ülekaalus nimisõnad ja seejärel tegusõnad, vähemuses aga omadussõnad (Karlep, 1998). Kasutuselt on ülekaalus tegusõnad, sest neid on vaja lausete moodustamiseks (Hallap, Padrik, 2008). Kolmeaastase lapse kõnesse tulevad üldnimetused, mille aluseks on rühmade ühendamine. Laps suudab leida mõningaid vastandsõnu ja kasutada tagasõnu ruumisuhete tähistamiseks, hakkab kujunema sõnaloo (eelkõige liitmine). Sõnaloo arengut näitavad uudissõnad, mida lapsed analoogia alusel liidavad (n *marjatädi pro tädi kes müüb marju*) (Hallap, Padrik, 2008).

Nelja-aastase lapse sõnavaras jätkub kaheastmelise üldistuse kujunemine: laps hakkab kasutama nii üld- kui ka liiginimetusi (*õun, pirn-puuviljad*). Oluline on tähenduse kahesuunaline areng- üldistamine ja konkretiseerimine. Areneb edasi sõnaloo meeskond, laps moodustab lisaks liitsõnadele tuletisi (*lilleline, porine*) (Hallap, Padrik, 2008). Selles vanuses hakkab kõrvuti nimi- ja tegusõnadega kiiresti kasvama omadus-, arv-, määr-, hüüd-, side- ja abisõnade hulk (Luria, 1979, viidatud Tammemäe, 2008a j).

Kolme-, nelja-aastane laps on oma emakeele suures osas omandanud (Tulviste, 2008). Kolmeaastane suudab igapäevaolukordades vabalt suhelda, aga räägib peamiselt sellest, mida vahetult tajub ja mõistab lühikest talle tuttava situatsiooni kohta käivat teksti (Hallap, Padrik, 2008). Areneb ka keele praktiline külg. Lapsed hakkavad keelt kasutades arvestama sotsiaalse kontekstiga (nt kultuurilised, ealised, soolised, staatuslikud erinevused) (Bernstein & Tiegermann-Farber, 2002; Veisson, Veispak, 2005).

Nelja-aastane laps suudab osaleda juba pikemates dialoogides ja kordab või parandab vajadusel oma ütlust. Laps hakkab kasutama ja mõistab nalja ja fantaasiat. Ta räägib meelsasti oma tegevusest või mänguasjast, kasutades peamiselt lausungite ahelat (lausete ühendamine üht tüüpi sidesõnadega). Laps mõistab hästi talle ette loetud eakohaseid tekste, kuid endiselt on mõistmisel olulised lapse kogemused või visuaalne tugi (Hallap, Padrik, 2008).

Kõne arengu peetus (KAP)

Lapsi, kelle kõne areng hilistub, on rohkem kui keelepuudega lapsi. Laste individuaalse arengu tõttu ei ole noorematel kui 3- aastastel lastel võimalik alakõnet diagnoosida (Padrik, 2013).

Vahel märgatakse kõne hilistumist 18- kuuselt, kuid enamasti tuvastatakse kõne hilistumine 2-aastaste laste puhul (Rescorla, 1998, viidatud Bernstein & Tiegermann-Farber 2002 j; Padrik, 2013). Kõne arengu hilistumisega kaheaastasi lapsi võib olla umbes 10-15%.

Imikueas annab probleemidest märku lalina ja mitteverbaalse kommunikatsiooni hiline mine ja vähene variatiivsus. Kui aga 2-aastas el laps el puuduvad 2-sõnalised lausungid ja sõnavaras on alla 50 sõna, võib väita, et tegemist on kõne arengu peetusega (KAP), ing k *late talkers* (Padrik, 2013; Rescorla & Turner, 2015).

Kõne mahajäämusel võib olla erinevaid põhjuseid – neuroloogilised probleemid, kuulmispuuded, tunnetustegevuse mahajäämus, autismispektrihäired (Conti-Ramsden & Durkin, 2012; Rescorla, 2011). Mõju avaldavad ka perekonnaga seotud asjaolud- perest äravõtmine, hülgamise või kuritarvituste all kannatamine (Rescorla, 2011), samuti ebapiisav kõnekeskkond (sh mitmekeelne keskkond) või geneetilised tegurid (Leiwo, 1993; Padrik, 2013). Rescorla (2011) nendib, et ekspressiivse kõne mahajäämus kaasneb paljude seisunditega ja on sageli sekundaarse iseloomuga.

Osa lapsi jõuab kõne arengus siiski eakaaslastele järele. Üldjuhul jõuavad järele lapsed, kellel ei ole probleeme muus valdkonnas kui ekspressiivses kõnes (Padrik, 2013; Rescorla, 2011). Paljud nendest lastest jõuavad kõne arengus eakaaslaste tasemele 3-4 (Bernstein & Tiegermann-Farber, 2002) või 5 aasta vanuseks (Rescorla, 2011), kuid nagu Leonard (1998) erinevatele uuringutele toetudes on leidnud, esineb 25-50% lastest jätkuvalt kõne mahajäämus (Bernstein & Tiegermann-Farber, 2002; Rescorla, 2011). Sama on väitnud ka Ratner (2005), kelle andmeil 40%-l KAP lastest on peale 3-aastaseks saamist endiselt kõneprobleemid. Uuemad uuringud on sarnaselt eelnevatele leidnud, et ligikaudu kolmveerand KAP lastest saavutab 3-4 aasta vanuses 2-3 aastase eakohase arenguga lapse taseme (Bishop et al., 2012, Paul ja Roth, 2011, viidatud Everitt, Hannaford, Comty-Ramsden, 2013 j). KAP lastel, kellel tuvastatakse kõne mahajäämus normikohase mitteverbaalse võimekuse ja tüüpilise isiksuse arengu juures, diagnoositakse hiljem samade kriteeriumite korral üldjuhul spetsiifiline kõne arenguhäire (SKAP), ing k *specific language impairment* (Bishop, 1997; Leonard, 1998 viidatud Conti-Ramsden & Durkin, 2012 j; Rescorla & Turner, 2015). Või siis ümberpöördu lt sõnastatuna – lastel, kellel diagnoositakse 5aastaselt SKAP, on paljudel (kuid mitte kõigil) 2-aastaselt diagnoositud KAP (Everitt et al., 2013). Seega moodustavad KAP lapsed riskirühma edasiste keeleprobleemide suhtes, millest levinuim on nii retseptiivse kui ekspressiivse kõne oskuste mahajäämus (Bernstein & Tiegermann-Farber, 2002; Padrik, 2013).

Paljud uurijad on püüdnud oma töödes välja selgitada näitajaid, mis ennustaks juba varakult, kas lapse kõneprobleemid on püsiv või mööduv nähtus. Siiski on väga keeruline kõne arengu trajektoori väikelapsel prognoosida (Everitt et al., 2013). Ellis Weismer (2000, viidatud Everitt et al., 2013 j) leiab, et tõendid sellest, millised faktorid või faktorite grupp

ennustab hästi edasist keelelist väljundit, on vastuolulised. Näiteks leiti Bishopi ja tema kolleegide uuringus (Bishop et al., 2012, viidatud Everitt et al., 2013 j), et perekonnas varem esinenud kõneprobleemid ennustavad oluliselt jätkuvaid kõneprobleeme ka 4 aasta vanuselt, kuid Everitt et al. oma uuringus 3-4-aastaste lastega selle väite kohta statistilist tõendust ei leidnud (Everitt et al., 2013). Vaatamata sellele, et sõltuvalt uurijast ja kasutatud uurimismeetodist võivad tulemused erineda, leiab kirjandusest siiski faktorite kirjeldused, mille ilmumine võib ennustada kõneprobleemide püsimise tõenäosust. Everitt et al. (2013) toovad välja riskitegurid, mis erinevate uuringute põhjal seostuvad kõne arengu hilistumisega. Need on perekonnas esinenud keele- ja kõneprobleemid, meessoost olemine ja perinataalsed tegurid, samuti on märgitud vanemate haridustaset, lapseea haiguseid, sünnijärjekorda ja pere suurust. Tunnused, mille korral on põhjust arvata, et kõneprobleemid on püsiva iseloomuga, on Padriku (2013) järgi riskitegurid lapse arenguloos, kanoonilise lalina hiline mine või lalina puudumine 12-kuuselt, mitteeakohane tunnetustegevus areng, vähesed kommunikatsiooniaktid ja mitteverbaalse suhtlemise eelistamine, eale mittevastav ja vähevariatiivne silbistruktuur.

Uurijad püüavad edasisi kõneprobleeme ennustada mitte ainult vaatlusandmete ja lapse ning tema perekonna arenguloo uurimise, vaid ka väikelastele sobivate testide abil. Everitt et al. (2013) läbiviidud uuringust selgus, et üheks võimaluseks välja selgitada riskinäitajaid on modifitseeritud lausete kordamise test (Recalling Sentences task). 3-4-a lastest, kellel testi põhjal oli spetsiifiline ekspressiivse kõne mahajäämus, oli aasta hiljem toimunud kordusuuringus ekspressiivse kõne mahajäämus 76 %, seega oli neil lastel autorite arvates püsiv kommunikatsioonipuue.

KAP laste kõne iseärasusi ja arengut on palju uurinud USA teadlane Leslie Rescorla. Uurimustes inglise keelt kõnelevate 5-aastaste KAP laste morfoloogia ja süntaksi kohta tuvastasid Rescorla ja Turner (2015), et kõige keerulisem on neil omandada pöördsonade vorme ja toovad eraldi välja ainsuse 3. pöörde (third person singular) lõpu –s, mis osutus paljudele lastele raskeks. Samas uurimuses näitasid KAP lapsed, võrreldes kontrollgrupiga, nõrgemaid tulemusi ka mitmetes süntaktilistes oskustes nagu nt ümberpööratud liitverbiga jah/ei küsimuste ja lühikeste lisaküsimuste moodustamine, samuti valmistasid raskusi öeldistäited, siduvad osalaused, kahe sihitisega öeldised ja passiivsed konstruktsioonid (Rescorla & Turner, 2015). Süntaksi probleeme KAP lastel on rõhutanud ka teised autorid, nagu nt Leiwo (1993), kes on märkinud, et kõne mahajäämusega lastel jätkub lühimälu mahtu vaid leksikaalsete üksuste tabamiseks, kuid mitte grammatiliste suhete analüüsiks. Ta toetub

Menyuki & Looney (1972) uurimusele, kus lausete kordamisel sõltus vigade arv KAP lastel suuresti lause tüübist, nt eitavates, küsivates ning eitava algusega lausetes oli rohkem vigu kui jutustavates või käskivates. Lausete pikkusel oli väiksem tähendus, ehkki 3-sõna lausetes tehti vähem vigu kui 4-5 –sõnalistes lausetes.

Rescorla väidab läbiviidud uuringute põhjal, et paljudel KAP lastel, kes saavutasid eakohase ekspressiivse kõne taseme koolimineku ajaks (6-9a), ilmnesid hiljem, 13-aastaselt ja 17-aastaselt, kõnes märkimisväärsed erinevused võrreldes eakaaslastega (Rescorla, 2002, 2005, viidatud Rescorla & Turner 2015 j). Normidele vastavaid, kuid siiski eakaaslastest madalamaid tulemusi koolieas on endistel KAP lastel täheldanud ka teised uurijad (Ellis Weismer, 2007, Whitehurst & Fischel, 1994 viidatud Everitt et al., 2013). Fakt, et vaatamata samale sotsiaalmajanduslikule staatusele taustas ja sarnastele mitteverbaalsetele oskustele, saavutasid endised KAP lapsed kõne arengus küll ealise taseme, kuid võrreldes eakaaslastega siiski kehvemad tulemused, võib viidata KAP laste nõrgemale keelelisele andekusele (Rescorla & Turner, 2015). KAP laste madalam keelevõimekus väljendub esmalt mahajäänud fonoloogias ja sõnavaras, seejärel puudustes morfoloogias ja hiljem kõrgemates keelelistes oskustes nagu süntaksi mõistmine ja sidus kõne (Rescorla, 2011).

Ebapädeva ja pealiskaudse hindamise tulemusena võivad kakskeelsed lapsed saada sildistatud kui kommunikatsioonipuudega lapsed (White & Jin, 2010). Alljärgnevalt antakse ülevaade laste kõne arengu hindamisest kõnetestiga ja kakskeelsete laste kõne arengu hindamisega seotud raskustest.

Kõne arengu hindamine kõnetestiga

Erinevad spetsialistid kasutavad mõistet „test“ erinevas tähenduses. Kikas ja Männamaa (2008) defineerivad hariduslikus hindamises testi kui küsimuste ja probleemide seeriat, mida kasutatakse indiviidi teadmiste, võimete ja oskuste mõõtmiseks ning mille tulemusi väljendatakse arvuliselt. Põhjalikumad ja valdkonnaspetsiifilisemad testid (nt kõnetest või intelligentsustest) eeldavad testi koostajatelt ja läbiviijatelt eelteadmisi, erialast ettevalmistust ja kvalifikatsiooni. Kõne arengutase on ühtlasi lapse üldise arengu näitaja. Väikelapse kõne arengu tase ennustab lapse edasise arengu kulgu teistes valdkondades, näiteks tema tähelepanus, mõtlemis- ja õppimisvõimes (Tulviste, 2008). Juhul, kui lapse kõne osutub mitte-eakohaseks, on tarvis selgitada, millistes valdkondades esineb mahajäämus, kui suur see on ja kuidas last aidata. Eestis valmis 2013. aasta sügisel 5-6 a laste kõne arengu hindamise test (Padrik et al., 2013), mis on esimene originaalne standardiseeritud kõnetest

Eestis. Senini on logopeedid laste kõne hindamisel lähtunud peamiselt mittestandardiseeritud hindamisvahenditest (nõ kogemuspõhised hindamised), mille tulemusena antavad eksperthinnangud on subjektiivsed (Padrik et al., 2013).

Standardiseeritud kõnetest on võrreldes vaatluse, küsitluse ja mittestandardiseeritud testidega kõne hindamisvahend, mis annab lapse kõne arengule hinnangu eakohase arengu normist lähtuvalt (Padrik et al., 2013). Et tulemusi normeerida, peab eelnevalt testima paljusid sama vanu ja sama kultuuritaustaga lapsi, leidma nende tulemuste jaotuvused ja selle alusel andma uued normeeritud tulemused. Normgrupi valikul on oluline vältida testinormide kallutatust ja arvestama, et laste arenguvõimalused ja kasvukeskkond ei erineks märkimisväärselt (Kikas & Männamaa, 2008).

Enamik kõne arengu hindamise ja kommunikatsioonipuude väljaselgitamise teste on formaalsed, normipõhised testid. Normeeritud tulemused näitavad, kas lapse tulemused on nõrgemad, tugevamad või keskmised võrreldes teiste sarnaste lastega, mis annab võimaluse erinevate laste testitulemusi võrrelda (Kikas & Männamaa, 2008). Haynes & Pindzola (2004) märgivad sarnaselt Tammemäega (2008b), et testimine on oluliselt pinnapealsem meetod kui lapse spontaanse kõne uurimine, kuid see on ainus lahendus uurida võrdsetel alustel suurt hulka lapsi.

Standardiseeritud testi tulemuste mõtestamiseks võib tulemusi võrrelda ka kindla kriteeriumiga (kriteeriumipõhine test). Kriteerium määratakse, arvestades näiteks lapse kõne arengu eeldatavaid tulemusi vanuse lõikes. Haynes & Pindzola (2004) märgivad, et kriteeriumipõhine test on üksikisiku soorituse keskne ja seotud konkreetsete oskuste hindamisega, võrreldes normeeritud testiga. Kommunikatsioonipuude identifitseerimiseks on sobivaid kriteeriumipõhiseid meetmeid vähe.

Testide tulemused on mõjutatud testi sooritamise tingimustest. Sellepärast on mistahes testi läbiviimisel vajalikud selge ja üheselt mõistetav läbiviimise protseduuri kirjeldus, tulemuste skoorimise reeglid ja juhised testitulemuste interpreteerimiseks (Kikas & Männamaa, 2008).

Standardiseeritud testide plussiks võrreldes teiste hindamismeetoditega on objektiivsus (tulemused saadakse arvulisel kujul), väiksem ajakulu (nt testi lühiversioon), selged juhised ja võimalus lapsi võrrelda sama meetodika alusel (Padrik et al., 2013; Kikas & Männamaa, 2008). Samuti võimaldab objektiivne hinnang lapse kõne arengu kohta erinevate spetsialistide paremat koostööd. Nugin (2008) ütleb, et kaasajal liigutakse hindamises „üksiku hindaja“ mudeli poolt keskkonnamudeli poole, mis tähendab seda, et hindamisse kaasatakse võimalikult palju lapsega seotud isikuid, mis võimaldab hinnata last kui tervikut, mitte üksikuid spetsiifilisi valdkondi.

Standardiseeritud testide piiranguks on probleemid nende valiidsuse ja reliaablusega. Haynes'i & Pindzola (2004) järgi on testi tähtsam omadus valiidsus. Valiidsus on seotud eesmärgiga, milleks testi kasutatakse ja valiidsus näitab, kas test uurib ja mõõdab seda, mida uurida ja mõõta soovitakse. Lapse kõne hindamiseks eesti keeles kõnetestiga peab olema kindel, et valitud ülesanded ja keelematerjal arvestab just eesti keele spetsiifikat (sisuvaliidsus). Testiülesannete raskusastet peetakse sobilikuks kui need on kõigi ülesannete puhul vahemikus 15-85% (Padrik et al., 2013). Kõnetesti valiidsuse näitajaks on samuti testi sobivus tulemuste alusel järelduste tegemiseks kõne arengu kohta (Sattler, 2001; Elmes, Kantowitz, Roediger III, 2006; Haynes, Pindzola, 2004, viidatud Padrik et al., 2013).

See, mida kõnetest tegelikult mõõdab, on uurijate väitel kõige olulisem ja seda nimetatakse konstruktivaliidsuseks (Messick, 1975, 1980, Muma, 1985, viidatud Haynes & Pindzola, 2004). Konstruktivaliidsus on määr, milleni test mõõdab soovitud hüpoteetilist konstrukti ehk seda, mida see on ettenähtud mõõtma. Näiteks kakskeelsete laste kõne arengu hindamise test peaks peegeldama nende laste kõnearengule iseloomulikke nähtusi ja omadusi. Konstruktivaliidsust kinnitab ka see, kas testinormide alusel on võimalik eristada nõ riskirühma lapsi ja kas lapse tulemused korreleeruvad tema vanusega (Padrik et al., 2013). Kuna keeletasandeid on mitmeid (fonoloogia, semantika, süntaks, morfoloogia, pragmaatika), mida mõjutavad paljud muud aspektid igas inimeses (nt võimed, kognitiivne stiil, sotsiaalsed oskused, jne) nõuab keeleoskuse hindamise test puuduste ületamisel suurt tööd. Paljudel kaasaegsetel standardiseeritud kõnetestidel on puudusi testi konstruktivaliidsuse näitajate (eriti fonoloogia) osas (Haynes & Pindzola, 2004).

Testi reliaablus on tähtis aspekt nii standardiseeritud testi kui mitteformaalsete hindamismeetodite puhul. Testi reliaablus tähendab, et erinevad hindajad saavad seda kasutada ja testitavate sooritus on järjepidevalt sama erinevatel kordadel. Varieerivuse suurus ühe ja sama nähtuse mõõtmisel näitab, kui usaldusväärsed on mõõtmisvahendid ja testimine (Haynes & Pindzola, 2004). Testi reliaablus sõltub paljuski hindaja(te)st. Kui ühel hindajal on rohkem kogemust mingi testi või instrumendiga ning teisel pole üldse, võib eeldada reliaabluse puudulikkust. Antud uurimuse autorid läbisid enne kõnetesti praktikas kasutamist ja tulemuste skoorimist koolituse. Samuti vahetasid nad omavahel skooritud testide protokolle, et saada kindlust, kas on testi skoorimise juhendist ja laste vastustest üheselt aru saanud. Mittereliaabne test ei saa olla valideen (Mikk, 2002).

Standardiseeritud testi puuduseks on veel kultuurierinevuste ja individuaalsete iseärasuste eiramine ja testide kõrge hind (vrldl vaatlus). Gullo (2005, viidatud Kikas & Männamaa, 2008 j) viitab testide puudusena lisaks tulemuste kallutatusele ka õpetamise

mõjule. Kallutatud normidel põhinevad järeldused võivad olla valed. Normidel põhinev hindamine on ka vähe õpetamistundlik, võrreldes näiteks dünaamilise hindamisega, mis mõõdab lapse õppimispotentsiaali. White & Jin (2010) kirjeldavad mitut uurimust, mis annab tunnistust, et dünaamiline meetod - *test-õpetus-uus-test* - on efektiivne viis kommunikatsioonipuudega kakskeelsete laste väljaselgitamiseks. Padrik et al. (2013) märgivad, et lapse kõne testimisega peab kaasnema lapse kõne individuaalne ja õpetav uuring, kuna standardiseeritud kõnetest ei võimalda testijal vajadusel muuta uurimisevõtete raskusastet (Padrik et al., 2013).

Eestis kasutavad logopeedid laste kõne arengu hindamiseks kõige sagedamini Reynell' i (ingl *Reynell Developmental Language Scales*, Reynell-III) testi, mis on mõeldud 1-7 aastaste laste kõne mõistmise ja- loome uurimiseks (Tulviste, 2008). Kasutusel on ka HYKS (soom *Helsingin yliopistollinen keskussairaala*) test 3-4 aastaste laste sõnavara hindamiseks. Tammemäe (2008b) ütleb, et Reynell' i test, mis on kasutusel inglise keelt kõnelevate laste kõne arengu taseme mõõtmiseks, samuti HYKS test, mis on kasutusel soome keelt kõnelevate laste sõnavara mahu hindamiseks, sobivad tõlgituna eesti laste kõne arengu hindamiseks, kuid vajavad standardiseerimist. Enim tõlgitud ja adapteeritud test erinevatesse keeltesse, sh eesti keelde, on MacArthuri Suhtlemise Arengu Test (ingl *MacArthur Communicative Developmental Inventories*, *CDI*), mis mõõdab väikelaste (8-30 kuud) kommunikatiivseid oskusi (Tulviste, 2008). Männamaa (2010, viidatud Padrik et al., 2013 j) on algklassiõpilaste verbaalsete võimete hindamiseks välja töötanud mõistete äraarvamise testi, mille aluseks on intelligentsustestides olevad sarnase põhimõtte järgi koostatud ülesanded. Padrik et al. (2013) on ühte meelt sarnaselt mitmete teiste spetsialistidega (Bedore & Pena, 2008; Langdon & Wiig, 2009), et keeletestide tõlkimine ja kohandamine on keeruline ülesanne iga keele spetsiifika, omandamismustrite ja lause struktuurilise organiseerituse (grammatika) tõttu. Näiteks hääldamise ja grammatilise arengu uurimiseks sobivaid ülesandeid ei ole võimalik keelespetsiifika tõttu otseselt tõlkida ja õigem on koostada originaalülesanded.

Kakskeelsete laste kõne hindamine

Uurimused maailmas näitavad, et kakskeelsete laste puhul esineb nii ala- kui ka ülehindamist, mida eelkõige seostatakse usaldusväärsete hindamisvahendite puudumisega, mõneti aga hindajate/logopeedide ebapädevuse ja ebakindlusega kakskeelsuse etnilises mitmekesisuses orienteerumisel (Haynes & Pindzola, 2004; Bedore & Pena, 2008; White &

Jin, 2010). Eestis on Hallapi (2005) tähelepanekutele toetudes vähemuslapsed pigem üle- kui alahinnatud. Samuti on õpetajatel ja logopeedidel sageli kakskeelse lapse suhtes negatiivsed ootused (Hallap, 2009). Kakskeelse lapse kõne hindamisel aga tuleb kasutada andmete kogumise erinevaid viise, sh taustteabe kogumine, kusjuures eelistatud on kriteeriumipõhine testimine.

Probleemid ja keerukus kakskeelsete laste kommunikatsioonipuude kindlaks tegemisel on uurijate poolt laialt kajastatud (nt Bedore & Pena, 2008). Ühisel arvamusel on kakskeelsete laste keeleuurijad selles, et ükskeelsetele lastele mõeldud normid on kakskeelsete laste puhul sobimatud (Bedore & Pena, 2008; Langdon & Wiig, 2009; Pena et al., 2011; White & Jin, 2010). See on nii eelkõige seetõttu, nagu ka eespool kirjeldatu põhjal järeldada võib, et kakskeelsed lapsed on oma individuaalsete erinevuste (vanus, võimekus, isiksuse omadused, motivatsioon) ja sotsiolingvistikulise keskkonna (taust, milles toimub keele omandamine ja kasutamine) poolest väga heterogeenne grupp ja seda nii varajase/simultaanse kui ka hilisema/astmelise lapse kakskeelsuse gruppide siseselt (Hallap, 2009). Bedore ja Pena (2008) järgi ei saa eeldada, et kõnearengu etapid järgivad erinevates keeltes sarnaseid arengutrajektoore. Ükskeelsete testinormide alusel kakskeelse lapse keeleoskuse võrdlemine on ebaõiglane. Kakskeelse lapse keeleoskuse tulemus kõnetesti alusel ühes keeles võib olla nõrk, kuid teises keeles mitte. Eristamaks, kas probleemid kõnes on seotud kõnearengu puudega või lapse kõne arengu eripäradega, peab kakskeelse lapse kõnetesti tulemusi analüüsima mõlemas keeles ja sarnaste juhiste/ülesannete valguses. Kakskeelsete laste keelelise arengu hindamise testi ülesehitus peab arvestama nii lingvistilisi kui ka kultuurilisi eripärasid (Langdon & Wiig, 2009). Õige võrdlusgrupp kakskeelsetele lastele on lapsed, kes omandavad keeli kultuuriliselt ja lingvistiliselt samas või sarnases kakskeelses keskkonnas (Haynes & Pindzola, 2004; Bedore & Pena, 2008; White & Jin, 2010).

Fagundes, Haynes, Haak & Moran (1998, viidatud Haynes & Pindzola, 2004 j) toovad välja kallutatused, mis ilmnevad standardiseeritud testide puhul ja võivad erinevate kultuuriliste ja lingvistiliste kogemustega kakskeelsetele lastele negatiivselt mõjuda. Need kallutatused on:

- testi situatsioon: lapse teadmine sellest, et teda vaadeldakse ja kontrollitakse;
- ülesande juhiste mõistmine: lapsed võivad juhistest valesti ja erinevalt aru saada;
- testi formaat: range struktureeritus on vastuolus lapse temperamendi ja kognitiivse stiiliga;

- ajendav ja ergutav stiimul: pildikesksus ja pildil oleva nimetamine ei sobi eksspressiivse suhtlemisstiiliga lapsele;
- väärtuste kallutatus: hindaja ebapädevus lapse kultuurile omastes väärtushinnangutes orienteerumisel võib põhjustada ebaadekvaatsust lapsega suhtlemisel;
- kultuuriline kallutatus: hindaja võib lapse käitumist negatiivselt tõlgendada ehkki lapse kultuuris on antud käitumine sobilik;
- lingvistiline kallutatus: eeldamine, et kakskeelne laps on samaväärne keeleoskusest, mida test mõõdab, ükskeelse lapsega.

Rannut (2003) märgib, et erinevates kultuurides on ka erinevad suhtlus- ja õpistrateegiad. Sirkka Laihialo-Kankainen'i uurimusest (2000, viidatud Rannut, 2003 j) ilmnes, et vene õpilaste jaoks oli demokraatlik õpikeskkond ja õpilasi aktiivsusele suunav õpistrateegia võõras. Vene õpetajatele vene koolis on iseloomulik enam autoritaarne ja traditsiooniline õpetamisstrateegia. See on seletatav ka sellega, et kollektivistlikest ja suure võimudistantsiga kultuuridest (nt vene) pärit muukeelsed õpilased ei talu ebakindlust ja vajavad rohkem reegleid ja ettekirjutusi kui näiteks eesti või soome õpilased (Rannut, 2003).

Nagu ütleavad mitmed uurijad (Haynes & Pindzola, 2004; Bedore & Pena, 2008; White & Jin, 2010) – kasutusel on hulgaliselt kõneteste, kuid kakskeelsete laste keeleoskuse hindamiseks on vähe piisavalt valiidsid ja usaldusväärseid standardiseeritud vahendeid. Ükskeelsetele lastele koostatud kõnetestid ei peegelda kakskeelsete laste keeleoskusi piisavalt ja annavad parimal juhul vaid ligikaudse hinnangu (White & Jin, 2010; Bedore & Pena, 2008). Langdon & Wiig (2009) on arvamisel, et täiuslikku mõõdikut, mis adekvaatselt suudavad kakskeelse inimese suhtlusoskust hinnata, ei saa kunagi olema. Kakskeelsetele lastele mõeldud standardiseeritud hindamisvahendite koostamist komplitseerib ka asjaolu, et pole piisavalt uurimusi ei simultaanse ega astmelise eakohase arenguga kakskeelsusega laste kõnearengu ja -profiili kohta (Bedore & Pena, 2008; Hallap et al., 2014). Selline olukord viitab, kui oluline ja vastutusrikas roll on hindajal kakskeelse lapse kõne uurimisel. Hindaja peab teadma, mis on lapse mõlemas keeles ajutised raskused (norm: keelte vastasmõju, arenguvead, tõlkimine ühest keelest teise, aeglasem omandamine) ja mis on need spetsiifilised markerid lapse kahes keeles, mis ei vasta kakskeelse lapse üldisele arengu seaduspärasustele (Bedore & Pena, 2008; Langdon & Wiig, 2009).

White & Jin (2010), kes analüüsisid erinevaid kakskeelsete laste kõne hindamise meetodeid, ütlevad, et erinevate hindamismeetodite kombineerimine vähendab iga eraldi

kasutatava lähenemisviisi nõrku külgi, võimaldades niimoodi tuvastada efektiivsemalt kommunikatsioonipuuet. Nad leidsid, et kõige paljulubavam kakskeelsete laste hindamismeetod (ehkki töömahukas, aeganõudev ja kulukas) on sotsiokultuuriline lähenemine, mis hõlmab nii normist lähtuvat, kriteeriumipõhist (alternatiivne meetod) kui ka dünaamilist (*test-õpetus-uus-test*) hindamist. Normipõhist standardiseeritud hindamisvahendit võib aga kasutada, kui tõlgendada tulemusi kvalitatiivselt, etnograafilise andmestiku taustal, mitte püüdes neid võrrelda ükskeelse normgrupiga (Isaac, 2002, viidatud White & Jin, 2010 j).

Töö eesmärk ja hüpoteesid

Antud uurimuse eesmärgiks on välja selgitada kõnetesti sobivus 3-4 aastaste vene-eesti (enamus) simultaansete kakskeelsete laste kõne hindamiseks.

Viie-ja kuueaastaste laste kõnetesti standardiseerimisel saadud ükskeelsete laste tulemused jäid vahemikku 15-85% (Padrik et al., 2013). De Houwer'i (2006) järgi sarnaneb kakskeelsete laste kõne areng ükskeelsete laste omaga. Sellest tulenevalt püstitati hüpotees, et (1) SIM kakskeelsete laste tulemused ülesannete täitmisel jäävad 15-85% vahele.

White & Jin (2010) märgivad, viidates Thordardottir et al., 2006 uurimusele, et eakohase arenguga kakskeelsed lapsed saavad normipõhistes kõnetestides madalamad tulemused kui nende ükskeelsed eakaaslased, ja seda isegi siis, kui üht või mõlemaid keeli hinnatakse iseseisvalt. White & Jin (2010) rõhutavad, et tulemuste (üheselt) tõlgendamine ongi see, mis võib põhjustada kommunikatsioonipuude üleidentifitseerimist kakskeelsete laste puhul. Eelnevale toetudes püstitati hüpotees, et (2) SIM kakskeelsete laste tulemused erinevad (on nõrgemad) ükskeelsete eakohase arenguga laste tulemustest.

Westman'i et al. (2008, viidatud Pena et al, 2011 j) kõnetesti tulemused näitasid, et kommunikatsioonipuude riskirühma sattumine oli suurem eelkooliealiste kakskeelsete laste grupis (54%), võrreldes sama vanade ükskeelsete laste grupiga, kes riskirühma määrati (10%). Sellest tulenevalt püstitati hüpotees, et (3) SIM kakskeelsete laste tulemused on sarnased kõne arengu peetusega (KAP) laste tulemustega.

Erinevad uurijad (Haynes & Pindzola, 2004; Bedore & Pena, 2008; Langdon & Wiig, 2009; Hallap, 2009; Pena et al., 2011; White & Jin, 2010) on ühel meelel selles, et kakskeelsed lapsed on keeleomandamise kontekstis heterogeenne grupp, nt on nende keeleline areng varieeruv omandamise tempo poolest. White & Jin (2010) nendivad, et standardiseeritud testi väljaarendamine, mis sobiks kõikidele kakskeelsetele lastele, on

ebarealistlik kakskeelsuse keerulise olemuse ja heterogeensuse tõttu. Sellest tulenevalt püstitati hüpotees, et (4) testi ülesanded eristavad SIM kakskeelseid lapsi rühma siseselt.

Hallapi (1996) uurimus näitas, et kakskeelsetest lastest said paremad tulemused need, kelle ema oli eestlanna. Sellest tulenevalt püstitati hüpotees, et (5) eestlastest emade SIM kakskeelsete laste tulemused on paremad kui vene keelt emakeelena kõnelevate emade SIM kakskeelsete laste tulemused.

Metoodika

Valim

Valimi moodustasid 668 3-4 aastast last. Lapsed jagunesid kuude rühma (vt tabel 1) : 82 (3-4aastast) SIM kakskeelset last (SIM3, SIM4), kontrollgruppideks 500 ükskeelset 3-4 aastast eakohase arenguga (EK3, EK4) ja 86 (3-4 aastast) kõne arengu peetusega last (KAP3, KAP4). Kolmeaastaste laste gruppi kuulusid lapsed vanuses 2 aastat 11 kuud – 3 aastat 5 kuud ja nelja-aastaste gruppi 3 aastat 6 kuud – 4 aastat 5 kuud. Laste kõnearengu hindamise aluseks oli logopeedide hinnang. Kakskeelsete laste valikul oli aluseks rühmaõpetajate informatsioon ja vanemate poolt täidetud taustaandmete ankeet. Määravaks oli lapse kokkupuude kahe keelega varasest east alates, mistõttu moodustavad valimi erinevast rahvusest vanematega lapsed.

Tabel 1. Uuringus osalenud lasterühmad

| | SIM3 | SIM4 | EK3 | EK4 | KAP3 | KAP4 |
|------------------|-------------|-------------|------------|------------|-------------|-------------|
| Laste arv | 26 | 56 | 232 | 268 | 30 | 56 |

Uurimuses osalesid Tallinna, Maardu, Rakvere, Tapa, Elva, Jõhvi, Haapsalu ja Kuressaare linna lasteaedade SIM kakskeelsed lapsed. EK lapsed ja KAP lapsed olid pärit Saare maakonnast, Järvamaalt, Jõgevamaalt, Võrumaalt, Valgamaalt, Tartumaa, Harjumaa, Läänemaa, Raplamaalt, Ida-Virumaa, Lääne-Virumaa, Põlvamaalt ja Pärnumaalt.

Kakskeelsetest lastest moodustasid enamuse vene-eesti SIM kakskeelsed, kuid leidis ka erineva teise keelega lapsi (vt tabel 2).

Tabel 2. SIM laste jaotumine teise keele alusel

| Keel | Laste arv |
|-----------|-----------|
| vene | 67 |
| inglise | 5 |
| hispaania | 3 |
| itaalia | 2 |
| prantsuse | 2 |
| rumeenia | 1 |
| soome | 1 |
| taani | 1 |

Uurimine viidi käesoleva töö autorite poolt läbi Tallinnas, Maardus, Rakveres ja Tapal ajavahemikul oktoober 2015 - veebruar 2016. Kaire Kask uuris lapsi Tallinnas, Rakveres ja Tapal. Katsealuste leidmiseks Rakveres ja Tapal kasutas uurija kohaliku koordinaatori abi ehk uuritavad lapsed olid eelnevalt nõ välja otsitud. K. Kask uuris 23 SIM last, 5 KAP last ja 22 EK last. Merle Henberg leidis uuritavad lapsed Tallinna ja Maardu lasteaedadest iseseisvalt. M. Henberg testis 37 SIM last, 5 KAP last ja 8 EK last. Ülejäänud andmed saadi teistelt uurijatelt.

Tegemist on mugavusvalimiga – valimisse sattusid demograafilistelt näitajatelt (vanus, keel) sobivad lapsed eesti lasteaedadest (1 vene- eesti SIM kakskeelne laps on Tallinna venekeelse õppekeele lasteaiast). Lapsed leiti, pöördudes esmalt lasteaedade juhatajate või õppealajuhatajate poole, kes andsid nõusoleku uuring nende lasteaias läbi viia, samuti teavet selle kohta, kas nende lasteaias uuringusse sobivaid lapsi leidub. Lapsevanemad andsid kirjaliku nõusoleku nende lapse uurimiseks ja täitsid seejärel taustaandmete ankeedi oma lapse kohta.

Mõõtvahendid

Mõõtvahendiks on väljatöötamisel olev 3-4-aastaste laste kõnetest, mille autorid on M. Hallap, M. Padrik ja S. Raudik. Test on koostatud Reynelli testi (Letts, Edwards, Schaefer, Sinka, 2014), Sprachentwicklungstest (HSET) (Schöler, 2001) ja Kettu testi (Korpilahti, Eilomaa, 2012) eeskujul. Test sisaldab ülesandeid, mis uurivad lapse sõnavara, käände- ja pöördevormide kasutusoskust ning lauseloomet ja –mõistmist. Vahenditeks on mänguasjad ja pildimaterjal.

Lausungi tähenduse mõistmise ülesannetes pidi laps täitma testija korraldusi mänguasjadega tegutsedes. Esimeses ülesandes oli eesmärk uurida tagasõnade (nt *Pane konn lennuki peale!*) mõistmist. Teine ülesanne uuris kaheosalise korralduse, kahe tunnuse (värvus, hulk) ja *kõige*-vormi, samuti tagasõna *vahele* mõistmist (nt *Pane kollane klotsi auto ja lennuki vahele!*). Lause mõistmise ülesandeid analüüsitakse tulemustes ühe tervikuna.

Lauseloomeoskust uuriti samuti kahe erineva ülesandega: 1) lause moodustamine uurija tegevuse alusel ja 2) lausete järelkordamine. Lause moodustamisel uurija tegevuse alusel tegutses asjadega uurija ja laps pidi kommenteerima, mida mänguloomad teevad (nt Uurija: *Vaata!* (uurija näitab, kuidas konn sõidab autoga) *Räägi sina konna kohta!* Eeldatav vastus lapselt: *Konn sõidab autoga*. Sellisel moel püüti, lisaks lauseloomele, selgitada ka tagasõnade kasutusoskust, alaleütleva käände (adressaadi funktsioonis), kaasaütleva käände (vahendi funktsioonis), tegusõna oleviku ainsuse ja mitmuse 3. pöörde ja lihtmineviku 3. pöörde ainsuse ning mitmuse vormi moodustamist. Lapsele esitati kõigepealt kaks näidet, hiljem võis abina kasutada tegevuse ja juhise kordamist.

Teiseks lauseloome ülesandeks oli erinevat tüüpi lausete (lihtlaused ja liitlaused) järelkordamine. Testija ütles näpunuku vahendusel (jänku Juss) lapsele lause ja laps pidi seda kordama (nt Juss ütleb: *Mina oskan hüpata. Ütle sina ka!*). Abistada võis näite ja ülesande uuesti kordamisega.

Sõnavara, käändsõna- ja pöörd sõnavormide moodustamist uuriti tegevuspiltide, aplikatsioonide ja mänguasjade abil. Laps vaatles koos uurijaga pilte ning vastas erinevatele küsimustele (nt *Vaata, mis Jutal käes on? Hambahari, Mida Juss teeb? Kuivatab*) või kommenteeris laps uurija või enda tegevust (nt *Kellelt ma seene ära võtsin? Konnalt*). Abivõttena kasutati sõltuvalt ülesandest küsimuse kordamist või täiendavat küsimust, pildile osutamist ja tegevuse kordamist.

Käändsõnavormidest olid haaratud mitmuse nimetav, ainsuse kaasaütlev, ilmaütlev, seestütlev, alaleütlev, alaltütlev, ainsuse osastav ja mitmuse osastav kääne.

Tegusõnavormidest sisaldas test –da tegevusnime, oleviku ainsuse 1., 2., ja 3. pööret, oleviku mitmuse 2. ja 3. pööret, lihtmineviku ainsuse 1. ja 2. pööret, lihtmineviku ainsuse 3. pööret, lihtmineviku (edaspidi: minevik) mitmuse 1. ja mineviku ainsuse 3. pööret. Sõnaliikidest olid esindatud nimi-, tegu-, omadus- ja arvsõnad.

Testi täielik metoodika on esitatud töö lõpus (vt lisa 1).

Protseduur

Testimine toimus iga lapsega individuaalselt eraldi ruumis. Testija istus lapsega laua taga kõrvuti. Ühe lapse testimine võttis sõltuvalt lapsest aega min 30-45 minutit. Lapse vastused kanti testi autorite poolt ettevalmistatud protokollide vormi. Esimese lauseloome ülesande (LL1) puhul pidi vastused lindistama, hiljem transkribeerima ja seejärel protokollide kandma.

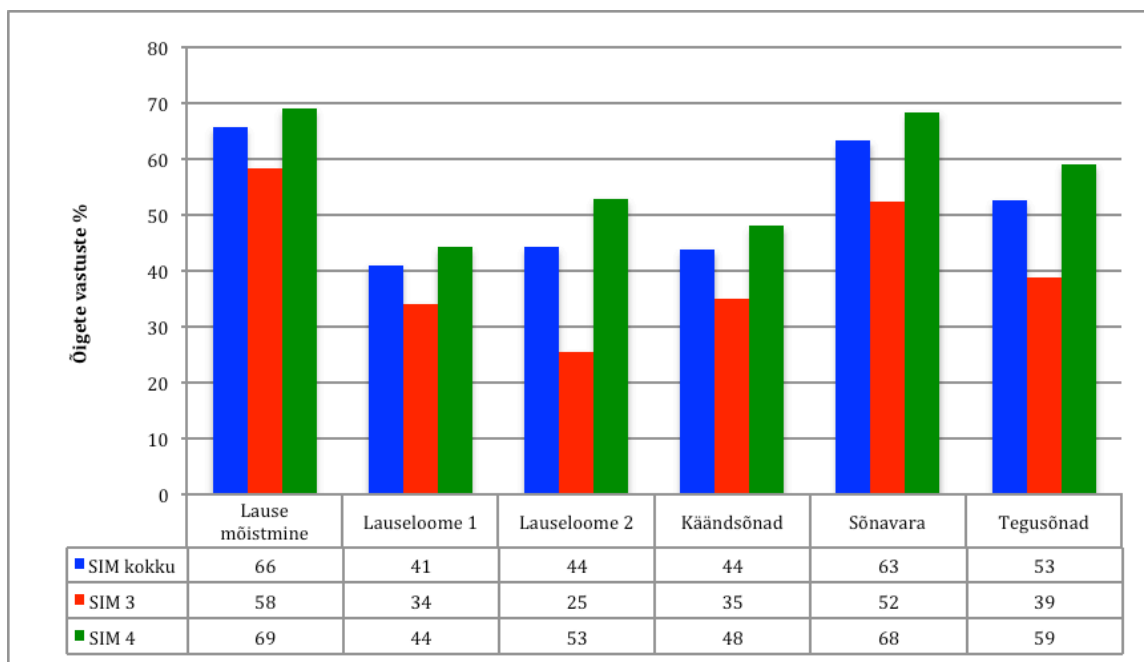
Andmete kodeerimine ja töötlemine

Laste andmed kodeeriti vastavalt testi autorite poolt koostatud kodeerimisjuhendile. Töö autorid kodeerisid enda poolt uuritud SIM kakskeelsete laste vastused, st M. Henberg kodeeris 37 ja K. Kask 23 protokollide. Kodeerimisel oli võimalik kasutada ekspertide abi. Andmete usaldusväärsuse tagamiseks vahetasid töö autorid omavahel 10 kodeeritud protokollide, seega 20 protokollide hindas 2 inimest.

Tulemuste analüüsis taandati kõik tulemused 0 ja 1 skaalale. Lauseloome esimeses ülesandes arvestati õigeks ka osaliselt õiged vastused ja kodeeriti samuti 1-ga. Kodeerimisjuhend vt lisa 2. Andmetöötlus viidi läbi programme MS Excel 2011 ja SPSS 24.0 kasutades.

Tulemused

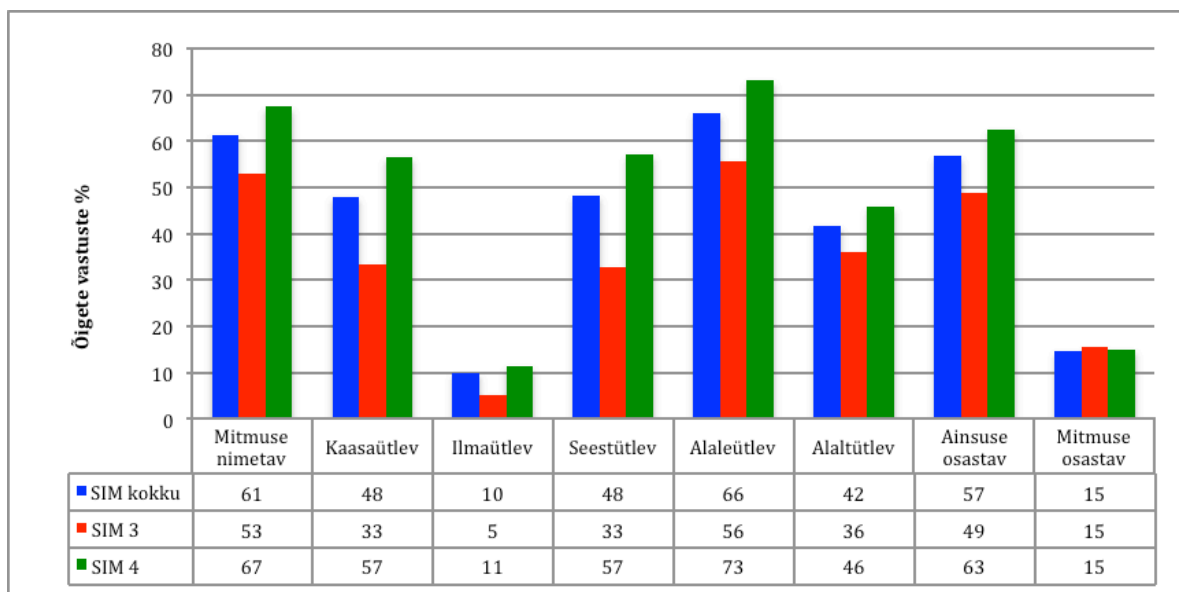
Esmalt otsisime kinnitust hüpoteesile, et testi tulemuste edukusprotsent simultaansetel kakskeelsetel lastel jääb 15-85% vahele. Kõigepealt vaatlesime testi sooritamise edukust 6 suurema valdkonna kaupa: lause mõistmine, lauseloome 1 (lause moodustamine uurija tegevuse alusel) ja lauseloome 2 (järelkordamise ülesanne), käändsõnavormid, sõnavara ja pöördõnavormid (vt joonis 1).



Joonis 1. Edukusprotsendid kõnevaldkondade kaupa vanuste lõikes.

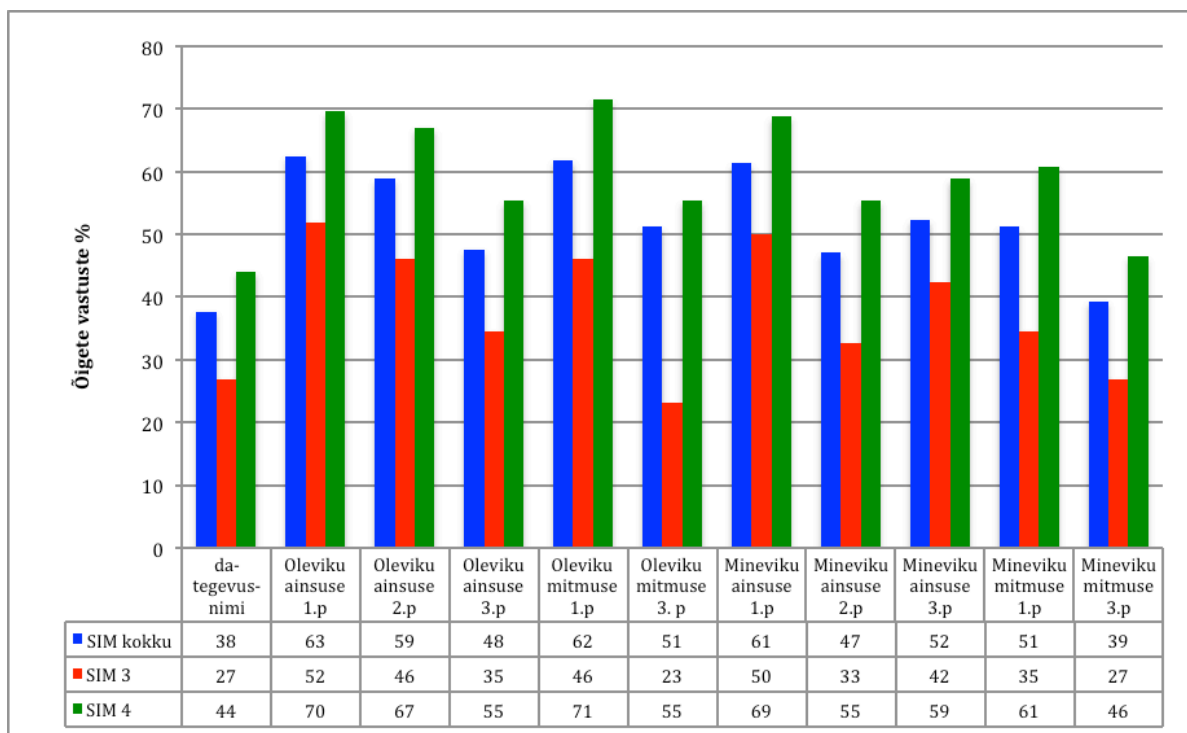
Jooniselt 1 on näha, et nii 3-aastaste kui 4-aastaste laste tulemused jäid kõigis valdkondades eeldatud vahemikku. Kõigis valdkondades olid 4-aastaste laste edukusprotsendid kõrgemad 3-aastaste laste omadest. 3-4-aastaste simultaansete kakskeelsete (kui koguvalimi) laste edukuse protsent oli kõrgeim (66%) lause mõistmise ja madalaim (41%) lauseloome esimeses ülesandes (lause moodustamine uurija tegevuse alusel). Kõige madalam tulemus oli 3-aastastel lastel teises lauseloome (järelekordamine) ülesandes (25%) ja kõige kõrgem lause mõistmise osas (58%). 4-aastaste laste puhul oli madalaim tulemus (44%) lauseloome esimeses ülesandes (lause moodustamine uurija tegevuse alusel) ja parim lause mõistmise ülesandes (69%).

Järgnevalt analüüsisime õigete vastuste osakaalu eraldi käändevormide kaupa (vt joonis 2). Tulemustest selgus, et ilmaütle väärtused olid lastele väga raskeks ja edukusprotsent oli grupil tervikuna vaid 10%, kusjuures 3-aastastel lastel 5% ja 4-aastastel 11%. Suhteliselt madala, 15%-lise edukusega, moodustasid nii 3- kui ka 4-aastased mitmuse osastavat vormi. Kõige kõrgem edukusprotsent lastel kokku oli alaleütleva käände moodustamisel (66%). Vanusegruppide siseselt olid alaleütleva käände edukusprotsendid samuti kõrgeimad, 3-aastastel 56% ja 4-aastastel 73%.



Joonis 2. Käändsõnavormide moodustamise edukusprotsendid.

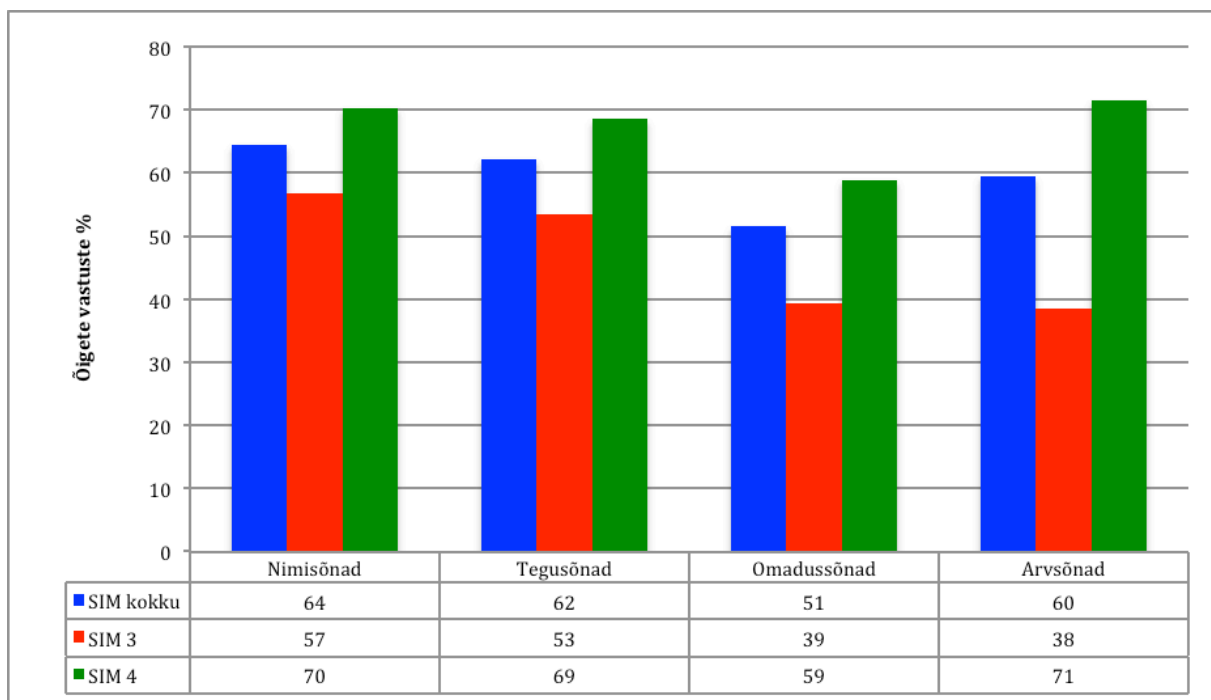
Tegusõnavorme eraldi analüüsid (vt joonis 3) selgus, et 3-4-aastased simultaansed kakskeelsed lapsed koguvalimina olid edukaimad oleviku ainsuse 1. pöörde moodustamisel, edukusprotsent oli 61%. 3-aastastel oli kõrgeima edukusprotsendiga samuti oleviku ainsuse 1. pöörde, 4-aastastel oli kõrgeima edukusprotsendiga oleviku mitmuse 1. pöörde (71%) ja oleviku ainsuse 1. pöörde (70%). Madalaima edukusprotsendi said katseisikud koguvalimina da-tegevusnime moodustamisel (38%). 3-aastastel lastel oli kõige madalam tulemus oleviku mitmuse 3. pöörde moodustamisel (23%), lisaks da-tegevusnimele oli sama madal edukusprotsent ka mineviku mitmuse 3. pöörde moodustamisel (27%). 4-aastastel osutus samuti kõige keerukamaks da-tegevusnime moodustamine, edukusprotsent oli 44%. Teistest vormidest madalam oli ka mineviku mitmuse 3. pöörde moodustamise edukus (46%).



Joonis 3. Pöörd sõnavormide moodustamise edukusprotsendid.

Sõnavara ülesanded sisaldasid nelja sõnaliigi kasutuse uurimist: nimi-, tegu-, omadus- ja arvsõnad. Joonisel 4 on toodud laste sooritusprotsendid sõnaliigiti. Kakskeelsete laste kõrgeim edukusprotsent on nimisõnades 64%, järgmisena tegusõnades (62%).

Vanusegrupiti eraldi olid tulemused samasuguse tendentsiga. 3-4-aastastel tervikuna osutusid keerukaimaks omadussõnad. Madalaim tulemus oli 3-aastastel arvsõnades (38%), 4-aastastel aga omadussõnades (59%).



Joonis 4. Edukusprotsendid sõnaliikide kaupa.

Järgnevalt vaatleme (hüpoteesid 2 ja 3), kas SIM kakskeelsete laste tulemused erinevad ükskeelsete laste (EK) ja kõne arengu peetusega (KAP) laste tulemustest. Analüüsimiseks kasutasime Mann-Whitney U-testi. Olulisuse nivoo $\alpha=0,05$. Üksikute puuduvate andmete korral lapse tulemusi konkreetses valdkonnas ei arvestatud, samuti jäi puuduvate andmetega lapse tulemus arvestamata testis tervikuna. Vaatluse all olid eraldi 3-aastased, 4-aastased lapsed ja 3-4 aastaste laste grupid. Tulemusi analüüsiti kuues suuremas kõnevaldkonnas eraldi ja testi koondtulemuses.

Kõigepealt võrreldi 3-aastaste SIM, EK ja KAP laste tulemusi. Tabelis 3 on esitatud 3-aastaste laste keskmised tulemused ja standardhälbed.

Tabel 3. 3-aastaste SIM, EK ja KAP laste tulemused kõnevaldkonniti ja testis kokku

| Kõnevaldkond | SIM 3 | | EK 3 | | KAP 3 | |
|-----------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | M | SD | M | SD | M | SD |
| Lause mõistmine | 6,42 | 2,91 | 7,83 | 2,07 | 4,70 | 2,67 |
| Lauseloome 1 | 2,73 | 2,43 | 4,44 | 2,10 | 1,27 | 1,46 |
| Lauseloome 2 | 2,04 | 2,42 | 4,58 | 2,63 | 0,97 | 1,81 |
| Käändsõnavormid | 8,04 | 6,06 | 15,37 | 4,23 | 6,07 | 5,75 |
| Sõnavara | 15,70 | 5,60 | 22,0 | 4,55 | 14,67 | 5,25 |
| Pöördsõnavormid | 8,58 | 6,06 | 15,14 | 5,04 | 6,37 | 5,51 |
| Test kokku | 43,50 | 21,80 | 69,28 | 16,61 | 34,03 | 17,43 |

M- keskmine tulemus, SD- standardhälve

Kolmeaastaste EK laste keskmine tulemus ületab SIM laste tulemusi kõigis valdkondades ja ka testis tervikuna. Mann-Whitney U-testiga teostatud analüüs leidis statistiliselt olulise erinevuse 3-aastastel SIM ja EK lastel kõigis kõnevaldkondades ja ka testi koondtulemuses (vt tabel 4).

Tabel 4. Statistilise olulisuse näitajad 3-aastastel lastel

| | SIM3 – EK3 | | SIM3 – KAP3 | |
|-----------------|------------|-------|-------------|-------|
| | U | p | U | p |
| Lause mõistmine | 2185,000 | 0,022 | 522,500 | 0,028 |
| Lauseloome 1 | 1769,000 | 0,001 | 526,000 | 0,021 |
| Lauseloome 2 | 1443,000 | 0,000 | 517,500 | 0,024 |
| Käändsõnavormid | 1069,000 | 0,000 | 476,000 | 0,156 |
| Sõnavara | 1130,000 | 0,000 | 430,500 | 0,505 |
| Pöördõnavormid | 1252,000 | 0,000 | 474,000 | 0,166 |
| Test kokku | 1099,500 | 0,000 | 490,500 | 0,099 |

U-astakute summa, p- olulisuse nivoo, ($p < 0,05$)

KAP laste puhul eeldasime, et tulemused on sarnased SIM laste tulemustele. Mann-Whitney U-test test tuvastas, et kahe rühma tulemustes puudub oluline erinevus ($p > 0,05$) käändsõnavormide, sõnavara ja pöördõnavormide puhul (vt tabel 4). Statistiliselt oluline erinevus oli lause mõistmise ($p=0,028$) ja mõlemas lauseloome ülesandes ($p=0,021$, $p=0,024$). Tabelis 3 on näha, et nendes valdkondades on KAP 3 laste keskmised tulemused madalamad SIM 3 laste tulemustest. Testi koondtulemuses Mann-Whitney U-testi põhjal SIM 3 ja KAP 3 lastel oluline erinevus puudub ($p = 0,099$).

Järgnevalt võrdlesime ka 4-aastaste SIM, EK ja KAP laste tulemusi (vt tabel 5). Siin on samuti EK laste tulemused SIM laste tulemustest paremad kõigis valdkondades ja testis kokku. Mann-Whitney U-test leidis olulise erinevuse SIM 4 laste ja EK 4 laste kõigis tulemustes ja testis kokku (vt tabel 6).

Tabel 5. 4-aastaste SIM, EK ja KAP laste tulemused kõnevaldkonniti ja testis kokku

| Kõnevaldkond | SIM 4 | | EK 4 | | KAP 4 | |
|-----------------|-------|------|------|------|-------|------|
| | M | SD | M | SD | M | SD |
| Lause mõistmine | 7,59 | 2,43 | 9,04 | 1,78 | 5,64 | 2,74 |
| Lauseloome 1 | 3,54 | 2,36 | 6,12 | 1,81 | 3,41 | 2,27 |
| Lauseloome 2 | 4,23 | 2,66 | 6,34 | 2,12 | 1,95 | 2,27 |

| | | | | | | |
|-----------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Käändsõnavormid | 11,04 | 5,78 | 18,26 | 3,60 | 9,20 | 5,77 |
| Sõnavara | 20,52 | 5,33 | 25,57 | 3,60 | 17,85 | 6,12 |
| Pöördõnavormid | 12,95 | 5,67 | 18,08 | 3,60 | 9,85 | 6,53 |
| Test kokku | 59,86 | 20,33 | 83,29 | 12,97 | 47,53 | 21,94 |

M- keskmine tulemus, SD- standardhälve

SIM 4 laste ja KAP 4 laste keskmiseid tulemusi vaadates (tabel 5) näeme, et KAP laste omad jäävad SIM lastele alla kõigis valdkondades. Mann –Whitney U-testi analüüs näitas statistiliselt olulist erinevust lause mõistmise, lauseloome 2. ülesandes ja sõnavara ja pöördõnavormide moodustamises (vt tabel 6). Lauseloome 1. ülesande ja käändsõnavormide puhul Mann-Whitney U-test statistiliselt olulist erinevust ei leidnud. Testis tervikuna tuvastas Mann –Whitney U-test 4-aastastel SIM ja KAP lastel tulemustes olulise erinevuse ($p=0,004$).

Tabel 6. *Statistilise olulisuse näitajad 4-aastaste lastel*

| | SIM4 – EK4 | | SIM4 – KAP4 | |
|-----------------|------------|-------|-------------|-------|
| | U | p | U | p |
| Lause mõistmine | 4874,000 | 0,000 | 2195,500 | 0,000 |
| Lauseloome 1 | 3020,000 | 0,000 | 1602,500 | 0,839 |
| Lauseloome 2 | 3901,500 | 0,000 | 2325,000 | 0,000 |
| Käändsõnavormid | 2179,000 | 0,000 | 1811,000 | 0,109 |
| Sõnavara | 3046,000 | 0,000 | 1985,000 | 0,015 |
| Pöördõnavormid | 3300,500 | 0,000 | 1960,000 | 0,013 |
| Test kokku | 2368,000 | 0,000 | 1990,500 | 0,004 |

U-astakute summa, p- olulisuse nivoo ($p<0,05$)

Vaatlesime ka 3-4-aastaste SIM, EK ja KAP laste tulemusi kokku. Tulemused on toodud tabelis 7.

Tabel 7. *3-4-aastaste SIM, EK, KAP laste keskmised tulemused ja standardhälbed*

| Kõnevaldkond | SIM 3-4 | | EK 3-4 | | KAP 3-4 | |
|-----------------|---------|-------|--------|-------|---------|-------|
| | M | SD | M | SD | M | SD |
| Lause mõistmine | 7,22 | 2,63 | 8,48 | 2,01 | 5,31 | 2,74 |
| Lauseloome 1 | 3,28 | 2,39 | 5,34 | 2,12 | 2,66 | 2,26 |
| Lauseloome 2 | 3,54 | 2,77 | 5,52 | 2,53 | 1,60 | 2,16 |
| Käändsõnavormid | 10,09 | 6,00 | 16,92 | 4,16 | 8,10 | 5,93 |
| Sõnavara | 18,99 | 5,84 | 23,92 | 4,44 | 16,74 | 6,00 |
| Pöördõnavormid | 11,56 | 6,11 | 16,71 | 4,57 | 8,62 | 6,38 |
| Test kokku | 54,67 | 22,04 | 76,77 | 16,33 | 42,71 | 21,35 |

M- keskmine tulemus, SD- standardhälve

Mann-Whitney U-test leidis kakskeelsete laste ja ükskeelsete eakohase arenguga laste tulemustes olulise erinevuse ($p=0,000$) nii lause mõistmise, lauseloome 1. ja 2. ülesandes, käändsõnavormide, sõnavara kui pöördõnavormide puhul ning testi koondtulemuses ($p=0,000$), seega võib väita, et siin olid ükskeelsete laste tulemused kõigis kõnevaldkondades kakskeelsete laste tulemustest paremad.

KAP laste tulemused olid SIM lastest madalamad testi üldtulemuses ($p=0,001$) ja kõigis valdkondades peale lauseloome 1.ülesande. Mann –Whitney U-test tuvastas nendes valdkondades ka statistiliselt olulise erinevuse (vt tabel 8). Lauseloome 1. ülesandes oli KAP laste keskmine tulemus küll madalam (2,66) kui SIM lastel (3,86), kuid Mann –Whitney U-test statistilist olulist erinevust ei tuvastanud ($p = 0,109$).

Tabel 8. Statistilise olulisuse näitajad 3-4-aastastel lastel

| | SIM 3-4 – EK3-4 | | SIM 3-4 – KAP 3-4 | |
|-----------------|-----------------|-------|-------------------|-------|
| | U | p | U | p |
| Lause mõistmine | 14881,500 | 0,000 | 4883,000 | 0,000 |
| Lauseloome 1 | 10,775,000 | 0,000 | 4026,000 | 0,109 |
| Lauseloome 2 | 12174,500 | 0,000 | 4993,500 | 0,000 |
| Käändsõnavormid | 7401,000 | 0,000 | 4158,000 | 0,031 |
| Sõnavara | 9938,500 | 0,000 | 4303,000 | 0,014 |
| Pöördõnavormid | 10160,500 | 0,000 | 4401,000 | 0,003 |
| Test kokku | 8423,000 | 0,000 | 4489,000 | 0,001 |

U-astakute summa, p- olulisuse nivoo

Neljanda hüpoteesi kontrollimiseks oli vaja selgitada, kas testi ülesanded eristavad kakskeelseid lapsi rühma siseselt. Selleks arvutasime õigete vastuste aritmeetilise keskmise ja standardhäbe (vt tabel 9).

Tabel 9. Vanusegruppide keskmised ja standardhälbed

| | SIM 3 | | | | SIM 4 | | | | SIM KOKKU | | | |
|-----------------|-------|------|-----|-----|-------|------|-----|-----|-----------|------|-----|-----|
| | M | SD | min | max | M | SD | min | max | M | SD | min | max |
| Lause mõistmine | 6,42 | 2,91 | 1 | 11 | 7,59 | 2,43 | 2 | 11 | 7,22 | 2,63 | 1 | 11 |
| Lauseloome 1 | 2,73 | 2,43 | 0 | 8 | 3,54 | 2,36 | 0 | 8 | 3,28 | 2,39 | 0 | 8 |
| Lauseloome 2 | 2,04 | 2,42 | 0 | 8 | 4,23 | 2,66 | 0 | 8 | 3,54 | 2,77 | 0 | 8 |
| Käändsõnad | 8,04 | 6,06 | 0 | 19 | 11,04 | 5,78 | 0 | 22 | 10,09 | 6,00 | 0 | 22 |

| | | | | | | | | | | | | |
|------------|-------|-------|---|----|-------|-------|----|----|-------|-------|---|----|
| Sõnavara | 15,69 | 5,61 | 3 | 26 | 20,52 | 5,33 | 5 | 30 | 18,99 | 5,84 | 3 | 30 |
| Tegusõnad | 8,58 | 6,06 | 0 | 20 | 12,95 | 5,67 | 0 | 22 | 11,56 | 6,11 | 0 | 22 |
| Test kokku | 43,50 | 21,80 | 5 | 85 | 59,86 | 20,33 | 11 | 98 | 54,67 | 22,04 | 5 | 98 |

M- keskmise tulemus, *SD*- standardhälve, *min*- madalaim tulemus, *max*- kõrgeim tulemus

Keskmise tulemuse ja standardhälbe alusel jagasime lapsed edukusgruppidesse kõigepealt 3-aastaste ja 4-aastaste lõikes eraldi (vt tabel 10). Tulemused näitavad, et 3-aastaste laste puhul esineb hea varieeruvus kõigi valdkondade puhul, v.a lauseloome 2. ülesanne (järelekordamine). Selle ülesande puhul ei ole head varieeruvust, sest puudub nõrkade rühm. 4-aastaste laste puhul esineb hea varieeruvus kõigis valdkondades.

Tabel 10. *Edukusgrupid valdkondade kaupa ja testis kokku vanuseti*

| | SIM 3 | | | SIM 4 | | |
|-----------------|--------|-----------|--------|--------|-----------|--------|
| | nõrgad | keskmised | edukad | nõrgad | keskmised | edukad |
| Lause mõistmine | 19,23% | 69,23% | 11,54% | 21,43% | 67,86% | 10,71% |
| Lauseloome 1 | 19,23% | 57,69% | 23,08% | 19,12% | 57,35% | 23,53% |
| Lauseloome 2 | 0,00% | 80,77% | 19,23% | 19,64% | 55,36% | 25,00% |
| Käändsõnad | 11,54% | 69,23% | 19,23% | 23,21% | 57,14% | 19,64% |
| Sõnavara | 19,23% | 69,23% | 11,54% | 19,64% | 62,50% | 17,86% |
| Tegusõnad | 15,38% | 61,54% | 23,08% | 17,86% | 60,71% | 21,43% |
| Test kokku | 15,38% | 61,54% | 23,08% | 17,86% | 64,29% | 17,86% |

Märkus: Edukad >M+SD; M-SD >keskmised < M+SD; nõrgad <M-SD

3-4-aastaste grupis tervikuna esineb samuti hea varieeruvus kõigis valdkondades ja testis tervikuna (Tabel 11).

Tabel 11. *3-4-aastaste laste edukusgrupid valdkondade kaupa ja testis kokku*

| | SIM KOKKU | | |
|-----------------|-----------|-----------|--------|
| | nõrgad | keskmised | edukad |
| Lause mõistmine | 20,73% | 68,29% | 10,98% |
| Lauseloome 1 | 19,15% | 57,45% | 23,40% |
| Lauseloome 2 | 13,41% | 63,41% | 23,17% |
| Käändsõnad | 19,51% | 60,98% | 19,51% |
| Sõnavara | 19,51% | 64,63% | 15,85% |
| Tegusõnad | 17,07% | 60,98% | 21,95% |
| Test kokku | 17,07% | 63,41% | 19,51% |

Viienda hüpoteesiga tahtsime teada, kas testis ilmnevad erinevused eesti keelt kõnelevate ja vene keelt kõnelevate emade laste tulemustes.

Vene keelt kõneleva emaga lapsi oli 48 ja eestikeelse emaga lapsi oli 33. Üks laps, kellel oli eesti keelest erineva keele rääkijaks märgitud vanaema, jäi analüüsist välja. Uuringusse jäi sisse vene keelt rääkiva ema lapsena laps, kelle ema keel on ukraina. Laste keskmised tulemused ja standardhälbed on esitatud tabelis 12.

Tabel 12. Eesti ja vene emakeelega emade 3-4 aastaste SIM laste tulemused

| | Vene keelt kõnelev ema | | Eesti keelt kõnelev ema | | | |
|------------------|------------------------|--------|-------------------------|-------|----------|--------|
| | M | SD | M | SD | U | p |
| Lause mõistmine | 7, 0 | 2, 47 | 7, 58 | 2,90 | 914,500 | 0,234 |
| Lauseloome 1 | 2, 63 | 2,17 | 4, 30 | 2,40 | 1101,0 | 0,003 |
| Lauseloome 2 | 3, 25 | 2,61 | 4, 06 | 2,92 | 920,500 | 0,213 |
| Käändsõnavormid | 8,78 | 5,7 | 12,03 | 6,04 | 1048,5 | 0,014 |
| Sõnavara | 17,83 | 5, 90 | 20, 67 | 5,49 | 1017,5 | 0,030 |
| Pöörd sõnavormid | 10, 81 | 6,34 | 12, 70 | 5,76 | 931,000 | 0,181 |
| Test kokku | 50, 30 | 21, 76 | 61,33 | 21,38 | 1014,500 | 0, 032 |

M- keskmine tulemus, SD- standardhälve, U- astakute summa, p – olulisuse nivoo, $p < 0,05$

Mann Whitney U-testiga analüüsides tuvastasime statistiliselt olulise erinevuse testi üldtulemustes. Vene keelt kõnelevate laste keskmine tulemus oli 50, 3 ja SD 21, 76. Eesti keelt kõnelevate emade lastel oli keskmine tulemus 61,33 ja SD 21,38. Seega olid eesti keelt kõnelevate emade lastel kõnetestis parem tulemus. Kõnevaldkondi eraldi vaadeldes leidis Mann- Whitney U-test olulise erinevuse lauseloome 1. ülesandes, käändsõnade ja sõnavara blokis. Statistiliselt oluline erinevus puudus lause mõistmise, 2. lauseloome ülesandes ja pöörd sõnavormide valdkonnas.

Arutelu

Meie töö eesmärk oli välja selgitada kõnetesti sobivus 3-4 aastaste vene-eesti (enamus) simultaansete kakskeelsete laste kõne hindamiseks.

Meie esimene hüpotees, et SIM kakskeelsete laste tulemused kõigi ülesannete täitmisel jäävad 15-85% vahele, ei leidnud kinnitust. Kolme- ja nelja-aastaste SIM kk laste õigete vastuste protsent sõnavara, käändevormide ja tegusõnavormide ülesannetes oli 10-66%. Kõigis kõnetesti 6 valdkonnas kokku oli 3-4a SIM kk laste õigete vastuste protsent

vahemikus 41% - 66%.

Järgnevalt antakse ülevaade SIM 3-4-aastaste kakskeelsete laste käändevormide tulemustest. Kõige vähem õigeid vastuseid andsid kakskeelsed lapsed ilmaütleva käändevormi (*kellela? Milleta?*) moodustamisel. Nelja-aastased olid ilmaütleva käändevormi kasutamisel edukamad kui kolmeaastased, mis on ootuspärane, kuna grammatiliste vormide kasutamine kõnes suureneb järk-järguliselt vastavalt lapse keelelise kogemuse ja arenguga. Testi ülesandeid tervikuna, sooritasid 4-aastased paremini kui 3-aastased. Suhteliselt madala ja sarnase edukusega moodustasid mõlemad vanusegrupid (SIM3, SIM4) ainult mitmuse osastavat vormi. Mitmuse osastav on eesti keeles vormiliselt keeruline (lühike tunnus *e/i/u* ja pikk tunnus *-sid + i* mitmus). Karlep (1998) märgib, et kui keelend on keeruline, kestab selle omandamine kaua. Osastava käände lõpuvarianti valides võivad ükskeelsed lapsed eksida veel 6-aastaseltki (Hallap & Padrik, 2008). Testis pidid lapsed kasutama *i*-mitmust (*porgandeid*) ning *u* ja *e*- lühikest mitmust (*õunu, pirne*). Laste eksimused viitasid, et lastele on keeruline mitmuse osastava ja ainsuse osastava käändevormide eristamine (nt *palju õuna/pirni pro palju õunu/pirne*). Kolmeaastaste laste samaväärne edukusprotsent 4aastaste lastega võib olla seotud ka sellega, et nende laste keelelises sisendis on vastavad tunnused (*i*- mitmus ja *u,e*- mitmus) erinevate sõnade puhul sagedamini olnud kasutusel. Samuti (sarnaselt ükskeelsetele lastele) erinevad kakskeelsed lapsed individuaalselt enam nooremas eas (1-5 eluaasta) keeleomandamise kiiruse, sõnavara ja käändvormide kasutamise osas (Hassinen, 2002; Vihman, 1999; Vihman & Vija, 2006, Hallap & Padrik, 2008).

Ilmaütlev kääne on, võrreldes omastava ja osastava käändega, mis kõnekasutuses esineb sageli -, vähese kasutusega ja keerulisemat loogilist-grammatilist suhet väljendav kui kaasaütlev käändevorm, mis on ilmaütleva käände vastandkääne (vrd *kellega/millega?* vs *kellela/millela?*). Samuti on ilmaütlev kääne sarnane foneetiliselt (tunnus *-ta*) nimi-ja tegusõnade (*da-* tegevusnimi) kontekstis (vrd *emata-joosta*). Ilmaütlev käändevorm võib esineda samades tähendustes koos eessõnaga ilma, nt *ilma kahvlita* (Valmis et al., 2006). Keelelist infot saab kakskeelne laps temale suunatud sisendist/kõnest. On teada, et varem omandab laps need vormid, mis esinevad ümbritsevate inimeste kõnes sageli. Seda, et meie uurimuses mitmed kakskeelsed lapsed ilmaütleva käändevormiga väljendatavat tähendust mõistsid (ehkki iseseisvalt käändevormi ei kasutanud), näitavad laste vastused. Küsimusele –Konn ei saa ronida ilma...(Abi: *millela?*) - olid laste vastused: *Tal ei ole redelit; Kuskil peab treppi peidus olema*. Laste vastused olid ka - *Tal pole käsisit; Ta üppab tonn; Ta oskab hüppata*. See tähendab, et lapsed tuginesid vastamisel otseselt nähtavale või varasemalt kogetud kontekstile - konnal ei ole käsi, mida on ronimisel vaja; konn hüppab ning tal ei ole

redelit vaja... Selleks, et seda oletust kontrollida, peaks ülesandes kasutatud mängulooma (konn) asemel kasutama mängunukku, nt Pipit, kes tahab puu otsa ronida. Töö autorid küll pigem arvavad, et kui lapsel käändevorm (-ta) kindlalt omandatud oli, siis laps seda eeldatult kasutas. Samas oli näiteid, kus lapsed esimese allülasande puhul (uurija ütluses oli nimetatud, mida ei ole - redelit, aga konkreetse esemena redel puudus ül-s) kasutasid õigesti eeldatud sõna (*redelita*), kuid teise ülesande puhul eksisid sõnakasutusega, käändevormiga aga mitte. Teise ülesande puhul – *Ilma milleta ei saa juua?* olid laste vastused: *Siin ei ole jooki; Ilma juuata; Ilma teeta; Veeta; piimata; Veet; Ei saa ja; Muna ka ei ole siin, pudu ei ole; Söödaks või?* Vastustest võib järeldada, et lapsed lähtusid vastamisel otseselt pildil nähtavast (pildil oli 2 kruusi jm toidunõud, kuid puudus söök ja jook). Ehk kui küsimusega väljendatav tähendus oli pildi järgi lapse jaoks vastuolus (juua ei saa ilma tassita, kuid pildil on tass(id) olemas), olid laste vastused ajendatud muudest nn tähelepanekutest pildil. Antud oletust tuleks taas kontrollida, muutes ülesannet või pilti vastavalt. Väiksema keelekogemusega lapsele võib kõne all olev käände tunnus -ta tekitada foneetiliseski mõttes ebaselgust. Ilmaütleva käände tunnus -ta võib lapse jaoks kõlada kui isik (ains 3. isik *ta/tema*). Küsimuse korral *Ilma milleta ei saa juua?* võib mõni laps tajuda ütlust objekti tähenduses - Kes ei saa juua? Kas jänku, kes laua taga istub? Ja miks? Kas sellepärast, et laual ei ole jooki (vesi, piim, mahl, tee)? On teada, et foneetiline esilduvus, sagedus ja struktuuriline keerukus mõjutavad grammatiliste vormide omandamise kiirust ning järjekorda (Bedore & Pena, 2008).

Kõige paremini moodustasid SIM 3-4 a lapsed alaleütlevat käänat. Võrreldes alaltütleva käändega on alaleütlev kääne kõnes enam kasutusel, tähenduselt arusaadavam ja häälikkoostiselt lihtsam. Lastele (SIM3, SIM4) oli testis alaltütleva vormi moodustamine raskem kui alaleütleva käände kasutamine. Mõned lapsed kasutasid testi ülesandes eeldatud sõnas alaltütleva käändelõpu asemel seestütleva käändevormi tunnust (*jänkust* pro *jänkult*) ehk tähenduselt lähedat vormi. Maisla (2001) järgi valmistavad eesti keele kui teise keele õppijale raskusi sise- ja väliskohakäänete eristamine. Sisekohakäänetest oli 4aastastele lastele seestütleva käändevormi kasutus kergem võrreldes alaltütleva käändevormiga. Kolmeaastased kasutasid sarnase edukusega nii sise- kui ka väliskohakäänat, samuti kaasaütleva käändevormi tunnust. Kaasaütlev kääne ja kohakäänded on mõlemad kõnes sageli esinevad. Nelja-aastased kasutasid kaasaütlevat käänat sarnase edukusega kui seestütlevat käänat. Kõne all olevate käändevormide moodustamise tulemused on ootuspärased. Kakskeelsed lapsed omandavad enne kõnes sagedamini esilduvamad sõnavormid.

SIM kakskeelsed 3-4 a lapsed kasutasid kõnes hästi veel mitmuse nimetavat käänat.

Mitmuse nimetav moodustatakse ainsuse omastava alusel (*soki-sokid*). Testi ülesandes eeldatud õiged sõnad „*sokid*“, „*kollased*“, „*rohelist*“ on laste igapäevases elus sageli esinevad, mis võivad olla omandatud ka terviksõnadena. Eakohase arenguga ükskeelsed lapsed võivad mitmuse nimetavaga väljendatava tähenduse omandada varakult, umbes 2aastaselt.

Ainsuse osastav kääne on kõnes suure kasutussagedusega. SIM 3-4 a lastele olid ainsuse osastava käände ülesanded testis võrreldes kohakäänete ja kaasaütleva käänete ülesannetega kergemad. Lapsed pidi vastama küsimustele *Mitu kollast/rohelist seent on?* Seega ei pidanud lapsed ise õiget sõnavormi kasutama, vaid mõistma küsimust ja vastama eeldatult arvsõnaga (*kolm, kaks*). Ainsuse osastav on kõnes küll sageli esinev, kuid ükskeelsetelegi lastele raskemini omandatav kui ainsuse omastav. Sarnaselt mitmuse osastavaga eksivad ükskeelsed lapsed ainsuse osastava käände lõpuvarianti valides veel 6-7aastaselt (Hallap & Padrik, 2009).

Järgnevalt antakse ülevaade SIM kakskeelsete 3-4 a laste testi sooritamise edukusest ülejäänud 5 valdkonna puhul. Testi koondtulemustelt olid mõlemad lastegrupid (SIM3 ja SIM4) paremad lause mõistmise valdkonnas ja seda ka vanuste lõikes. On teada, et kõne mõistmine eelneb kõne kasutamisele. Kõige madalam oli SIM 3-4 a kakskeelsete laste õigete vastuste protsent lauseloome 1. ülesande puhul, kus lapsed pidid uurija tegevuse alusel moodustama lause. Lause järelekordamise ülesandes olid 3 a kõige vähem edukad võrreldes 4aastaste lastega, kelle madalaim tulemus oli lauseloome 1. ülesandes. Lause järelekordamine on seotud lapse lähima arengu vallaga ja lause mõistmine eelneb lause loomele. Võib oletada, et 4 a lapsed olid uuringus nii keeleoskuselt kui kognitiivselt arengult 3 a võrreldes eelisseisundis, mistõttu oli neil kuuldud lauset hõlpsam mõista ja järele korrata. Ootuspärane on see, et 3-4 a kakskeelsete laste lausung on agrammatiline, milles võivad esineda kahe keele vastasmõjud ehk grammatiline interferents (nt *klotsid panevad, andis püütsi jänkust*). Nii väikeste (3-4 a) kakskeelsete laste puhul on samuti riskantne väita, et laste dominantkeel ei ole kõnetesti keel ehk eesti keel. Kakskeelsete laste keeleoskused arenevad erineva tempoga ühes või mõlemas keeles ja varajane lauseloome on kakskeelsetel aeglasem ja mahajäänud võrreldes ükskeelsetega (Hoff et al., 2012).

Sõnavara ülesannetes oli SIM 3-4 a kakskeelsed lapsed kõige edukamad nimisõnade kasutamise oskuselt, järgnesid tegusõnad, arvsõnad ja omadussõnad. Suurim erinevus gruppide vahel (SIM3 ja SIM4) ilmnis arvsõnade kasutamisel. Kolmeaastaste edukus arvsõnade kasutamisel oli oluliselt halvem kui nelja-aastastel, kes kasutasid arvsõnu ühtemoodi edukalt nimisõnade ja tegusõnadega. Kolmeaastased kakskeelsed lapsed kasutasid

edukuselt ühtemoodi halvasti arv – ja omadussõnu. Omadussõnade (*kurb* ja *rõõmus*) kasutamine oli SIM 3-4 a kakskeelsete laste grupis tervikuna kõige halvem. Tulemused sarnanevad ükskeelsete laste sõnavara arenguga. Karlepi (1998) järgi on 3-4 a lapse sõnavaras ülekaalus nimisõnad ja seejärel tegusõnad, vähemuses aga omadussõnad. Küsimusele, miks 3aastased arvsõnu halvemini kasutasid, on keerulisem vastata. Hallap (2009) märgib, et SIM kakskeelse lapse sõnavara on ühes keeles väiksem kui ükskeelsel lapsel. Eakohase arenguga 2-3aastased lapsed loendavad asju kolme piires ja vastavad küsimusele *mitu on?* (Sikka, 2008). Antud uurimuses 3aastased enam loendasid objekte kui vastasid küsimusele eeldatud sõnaga. On ehk vale teha ühest järeldust, miks see nii on, tundmata täpsemalt laste tausta, sh õpetamise mõju.

Tegusõnavormide moodustamise edukusprotsent oli SIM 3-4 a kakskeelsete laste grupis suurim oleviku ainsuse 1. pöörde moodustamisel. Nelja-aastased kasutasid samaväärse edukusega samuti oleviku mitmuse 1. pööret. Kõige madalam tegusõnavormide edukus SIM 3-4 a kakskeelsete laste grupis oli da- tegevusnime kasutamine, järgnes edukusprotsendilt sarnane mineviku mitmuse 3. pöörde moodustamine. Kolmeaastastel oli edukusprotsent kõige väiksem oleviku mitmuse 3. pöörde kasutamisel, nelja-aastastel da-tegevusnime kasutamisel. On ootuspärane, et lapsed kasutasid edukalt kõnes sageli esinevaid oleviku vorme (*söön*, *sööme*). Lihtmineviku mitmuse 3. pööre (tunnus on -si) aga väljendab seda, et subjektsikuid on mitu, kes sooritasid mingit tegevust, nt *Juss ja Juta kammisid*. Uurimuse autorid oletavad, et ehk mõjutas mitmuse 3.pöörde kasutamise madalat edukust sõna, mida testi ülesandes kasutati - kammima. Testijad panid tähele, et paljudele kakskeelsetele lastele oli tegusõna „*kammima*“ võõras. Kolmeaastaseks saanud laps valdab harilikult kindla kõneviisi oleviku – ning minevikuvorme, samuti tegevusnimesid (Hallap & Padrik, 2008; Karlep, 1998).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et SIM 3-4-aastastel kakskeelsetel lastel on sarnaseid raskusi sama vanade ükskeelsete lastega eelkõige käänd- ja pöördõnavormide kasutamisel. Samuti sarnaneb SIM 3-4-aastaste kakskeelsete laste keeleline areng eakohase arenguga ükskeelsetele sama vanadele lastele.

Teine hüpotees väitis, et kakskeelsete laste tulemused erinevad ükskeelsete laste tulemustest. Hüpotees leidis uuringus kinnitust. Ükskeelsete laste tulemused olid statistiliselt oluliselt paremad kakskeelsete laste tulemustest nii testi koondtulemuses kui valdkonniti. Uuringu tulemused on kooskõlas teooriaga, mis väidab, et kakskeelsete laste kõnetestide tulemused on madalamad ükskeelsete laste omadest (White & Jin, 2010). Kõikides ülesannetes esines kakskeelsete laste tulemuste suurem varieeruvus, võrreldes ükskeelsete lastega, mis on seletatav laste erineva tempoga keele omandamisel (Hoff et al., 2012). Samas

on keeruline öelda, kas kakskeelsete grammatikavead tulenevad keelte vastasmõjust, puudulikust grammatika omandatusest, ükskeelsetega võrreldes väiksema sisendi tõttu või muudest võimalikest teguritest, nt tunnetusprotsessidest või isiksuse omadustest.

Bedora ja Pena (2008) on väitnud, et kakskeelsete laste tulemusi peaks analüüsima mõlemas keeles. Ka meie uuritavate puhul oleks huvitav teada, milline on nende kõne arengutase teises keeles (enamasti vene k).

Kolmandas hüpoteesis eeldasime, et SIM laste tulemused sarnanevad KAP laste tulemustele. Hüpotees leidis osaliselt kinnitust. SIM laste üldrühma (st nii 3- kui 4-a) ja KAP laste (nii 3- kui 4-a) tulemused olid sarnased lauseloome 1. ülesandes. Kolmeaastaste KAP laste ja SIM laste tulemused olid sarnased ($p > 0,05$) käandsõnavormide, pöördõnavormide moodustamise ja sõnavara puhul. Nelja-aastaste laste tulemustes ei olnud statistiliselt olulist erinevust ($p > 0,05$) lauseloome 1. ülesandes ja käandsõnavormides.

Testi koondtulemuses kokku ja ülesannetes eraldi olid KAP laste tulemused madalamad SIM laste tulemustest. Sirli Pikk (2015) uurides oma magistritöös 3-4-aastaste laste lauseloome oskusi, sai samuti tulemuseks, et KAP laste tulemused olid nõrgemad astmelise kakskeelsusega laste tulemustest. Meie uuringus erinesid nelja-aastaste SIM ja KAP laste tulemused oluliselt ($p < 0,05$) testi koondtulemuses, lauseloome 2. ülesandes, sõnavara ja pöördõnavormide puhul. Kolmeaastaste SIM ja KAP laste tulemustes oli statistiliselt oluline erinevus ($p < 0,05$) lause mõistmise ja mõlemas lauseloome ülesandes.

Konstruktivaliidsus näitab, kas on võimalik eristada riskirühma lapsi (Haynes & Pindzola, 2004). Sageli peetakse kõnetestide põhjal hinnates kakskeelseid lapsi kommunikatsioonipuudega lasteks (White & Jin, 2010). Antud kõnetestis tulid välja ka (osaliselt) erinevused SIM laste ja KAP laste tulemustes, seega sobivad testi ülesanded osaliselt KAP ja SIM laste eristamiseks.

Neljandaks hüpoteesiks oli, et kõnetesti ülesanded eristavad kakskeelseid lapsi rühma siseselt. Hüpotees leidis kinnitust 4-aastaste laste ja 3-4-aastaste laste grupi puhul. Kolmeaastaseid lapsi kõik ülesanded rühmasiseselt ei eristanud. Selgus, et nõrkade, keskmiste ja tugevate grupid tekkisid 3-aastastel lastel testi koondtulemuses ja kõigis uuritud valdkondades v.a lausloome 2. ülesandes. Lauseloome 2. ülesandes puudus 3-aastastel lastel nõrkade grupp. Arvestades, et kõnetesti koondtulemuses ilmnes hea jaotuvus kõigi laste puhul, võib väita, et kõnetesti ülesannete abil on võimalik välja selgitada edukad ja vähemedukad lapsed.

Viiendas hüpoteesis kontrollisime, kas eesti emakeelega emade laste tulemused on paremad muu emakeelega emade laste tulemustest. Emal on väga oluline roll lapse kõne

arengus. On leitud, et just ema sotsiaalmajanduslik ja kultuuriline taust ning isiklik suhtlemisstiil mõjutab väga tugevalt lapse kõne arengut (Tulviste, 2008). Isade puhul on välja toodud nende osa dekontekstualiseeritud keelekasutuse omandamisel, sest isad ei kohanda oma kõnet lapse arusaamise- ja keeleloome tasemega nagu emad (Tulviste, 2008). Kolme-ja nelja-aastane laps alles hakkab situatsiooniväliselt kõnelema, kuid leiab ikka veel kõne mõistmisel tuge tuttavast olukorrast või näitlikust materjalist (Hallap, Padrik, 2008). Meie uuring kinnitas ootuspäraselt, et eestikeelsete emade kakskeelsed lapsed said kõnetesti koondtulemuses statistiliselt oluliselt ($p < 0,05$) parema tulemuse. Kõne valdkondadest ilmnes statistiliselt oluline erinevus ($p < 0,05$) veel lauseloome 1. ülesandes, käändsõnade ja sõnavara osas. Teistes uuritud valdkondades olid eesti emakeelega laste keskmised tulemused samuti kõrgemad, kuid statistiliselt olulist paremust ei ilmnunud. Tulemused sarnanevad Hallapi (1996) saadud tulemustele. Kakskeelsete laste kõne arengu hindamisel on hea teada, mis keelt räägib lapsega tema ema.

Eestis ei ole varem kõnetestiga 3-4 a SIM kakskeelseid lapsi uuritud. Meie uurimistöö annab kinnitust, et 3-4 a laste kõnetesti ülesanded sobivad kakskeelsete laste kõne hindamiseks. See teadmine võib olla toeks logopeedidele ja teistele laste kõne hindajatele. Antud uurimistööga kogutud laste vastuste analüüs võimaldab aga lastekeele uurijatel saada andmeid kakskeelse lapse kõnearengu ja -profiili kohta ja saadud andmeid kasutada näiteks kakskeelsetele lastele mõeldud kõnetesti koostamisel.

Kokkuvõttes oli uurimustöö läbiviimine uurijatele huvitav ja hariv kogemus. Vahetu kokkupuude väikeste kakskeelsete lastega oli suurepärane võimalus ühendada teooria praktikaga.

Tänuõnad

Täname oma juhendajat Merit Hallapit. Aitäh kõigile lasteaedade juhatajatele, kelle toel leidsime oma uurimistöösse sobivad lapsed. Suur tänu lastevanematele ja kõigile väikestele lastele, tänu kellele uurimistöö teostus. Aitäh meie lähedastele, kes töö valmimisel abiks ja toeks olid.

Uurimistöö viidi läbi Tartu Ülikooli projekti „Vahendite loomine ja kohandamine eelkooliealiste laste arengu hindamiseks“ (2014-2016) raames, mis on rahastatud Euroopa Majanduspiirkonna (EMP) toetuste programmi „Riskilapsed ja –noored“ taotlusvoorust „Kaasamine ja sekkumised haridussüsteemis“. Programmi viivad üheskoos ellu Haridus- ja Teadusministeerium, Justiitsministeerium ja Sotsiaalministeerium. Programmi rakendusüksuseks on Eesti Noorsootöö Keskus. Lisainfot projekti kohta leiate ka alljärgnevatelt lehekülgedelt:

www.entk.ee/riskilapsedjanoored/

www.facebook.com/riskilapsedjanoored



HARIDUS- JA
TEADUSMINISTEERIUM



JUSTIITSMINISTEERIUM



SOTSIAALMINISTEERIUM



Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

.....

(allkiri, kuupäev)

Kasutatud kirjandus

- Aljas, R. (2016). Abieluturul napsavad eesti mehed naised vene poiste eest ära. *Eesti Päevaleht*. Külastatud 14.03.2016, aadressil http://www.uudisnet.com/link/217395_abieluturul-napsavad-eesti-mehed-naised-vene-poiste-eest-%C3%A4ra
- Argus, R. (1995). Ühe Eesti lapse lausemoodustuse areng. *Minor Uralic Languages: Grammar and Lexis*. Ago Künnap (Ed), Tartu – Groningen.
- Argus, R. (2004). Eesti keele käändesüsteemi omandamine: esimestest sõnadest miniparadigmadeni. Mati Ereht, Maria-Mareen Sepper (Toim.), *Emakeele Seltsi aastaraamat* (23-48). Tallinn: Emakeele Seltsi aastaraamat.
- Argus, R. (2008). Kuidas eesti laps vormimoodustuse omandab. *Oma keel* 1, (16-26).
- Asser, H. (2003). Kakskeelsusest tulenevad personaalsed eelised. *Varajane osaline ja täielik keeleimmersion eesti muukeelse hariduse mudelitena* (lk 36; 41). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Bachmann, T. Maruste, R. (2003). Psühholoogia alused. Teine trükk. Tallinn: Kirjastus Ilo
- Baker, C. (2005). Kakskeelsuse keel. Kakskeelsusega kaasnevad eelised. Kas mu laps peaks hoidma oma kaks keelt erinevates olukordades ja erinevate inimestega (nt külalistega) suheldes teineteisest lahus? I. Kukk (Toim). (lk 99 -103). *Kakskeelne laps* (lk 22, 33-38, 99-103). Kirjastus: El Paradiso.
- Bedore, L.M., & Pena, E. D. (2008). Assessment of Bilingual Children for Identification of Language Impairment: Current Findings and Implications for Practice. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <http://doi:10.2167/beb392.0>
- Bernstein, D., K, Tiegerman-Farber, E. (2002). Language and Communication Disorders in Children. (5th ed) Boston (etc): Allyn and Bacon.
- Conti-Ramsden, G., Durkin, K. (2012). Language Development and Assessment in the Preschool Period. *Neurophysical Review*, 22, 384-401.
- De Houwer A. (2006). Bilingual Language Development: Early Years. Bilingual development in the early years. In K. Brown (ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 2nd Ed., Oxford: Elsevier, pp. 781-787.

- Eweritt, A., Hannaford, P., Conti-Ramsden, G. (2013). Markers for persistent expressive language delay in 3-4-years-olds. *International Journal of Language & Communication Disorders*. VOL 48, 5, 534-553.
- Haynes, W. O., & Pindzola, R. H. (2004). Diagnosis and evaluation in speech pathology (pp 51-58). Multikultural issues in assessment (pp 333, 343-348). William O. Haynes, Rebekah H. Pindzola (6th ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Hallap, M. (1996). Grammatiliste vormide omandamine kakskeelsetel lastel, lk 92-100. *Töid eripedagoogikast XIV*. Tartu.
- Hallap, M. (2005). Vähemusrahvustest õpilased eripedagoogikas. *Haridus*, 8, 22-24.
- Hallap, M. (2006). Kakskeelne laps logopeedi juures. *Eripedagoogika: Logopeedia ja emakeel nr 26* (5). Tartu.
- Hallap, M. (2008). Eesti keel teise keelena. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 195). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Hallap, M. (2009). Kakskeelne laps – erivajadustega laps? *Loengu materjal Tartu Ülikoolis*. Eripedagoogika bakalaureuse õppekava.
- Hallap, M. (2015). Muukeelne laps eestikeelses lasteaias. *Loengu materjal Laagna Lasteaia*. Tartu Ülikool: õpetajate täienduskoolitus-ja kutseasta keskus.
- Hallap, M., Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Hallap, M., Padrik, M., Aid, M., Mäll, R. (2013). 5-6-aastaste laste kõne test. Tartu : Studium.
- Hallap, M., Padrik, M., Raudik, S. (2014). Käänevormide kasutamise oskus eakohase arenguga vene-eesti kakskeelsetel ning spetsiifilise kõnearengupuudega ükskeelsetel lastel. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 10*, 73-90.
- Hassinen, S. (2002). Simultaaninen kaksikielisyys. Läheiset sukukielet viro ja suomi rinnakkain. *Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitos, Oulun yliopisto* (lk 192). Külastatud 18.10.2015, aadressil <http://jultika.oulu.fi/files/isbn951426648X.pdf>
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Senor, M. & Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language*, 39, pp 1-27. <http://doi:10.1017/S0305000910000759>
- Hütt, M. (2012). *Kakskeelsete eelkooliealiste laste grammatilised oskused: kolme juhtumi kirjeldus*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Kapanen, A. (2014). Sissevaade varasesse eesti keele süntaksi omandamisse. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 10*, 139-155

- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Korpilahti, P., Eilomaa, P. (2012). *Kettu. 3-vuotiaan puheen ja kielen arviointimenetelmä*. Helsinki: LaCO, Language & Communication Care Oy.
- Kikas, E., Männamaa, M. (2008). Testid ja testimine. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 167-168). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Langdon, H. W., Wiig, E.H. (2009). Multicultural Issues in Test Interpretation. *Seminars in speech and language*, 30 (4).
- Leiwo, M. (1993). *Lapse keeleline areng*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool.
- Leppik, M. (2016). Eesti välispäritolu rahvastik eelistab kutseharidust. Külastatud 13.03.2016, aadressil <http://www.stat.ee/rahvastik>.
- Letts, C., Edwards, S., Schaefer, B., Sinka, I. (2014). The New Reynell Developmental Language Scales: Descriptive account and illustrative case study. *Child Language Teaching and Therapy*, 30 (1), 103-116
- Maisla, D. (2001). Vigade parandamine. *Keeleõpetaja metoodikavihik*. Tallinn: Kirjastus TEA.
- Mikk, J. (2002). Ainetestid. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Nugin, K., (2008). Laste arengu hindamise põhimõtetest. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 141). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 31, p 227-252.
- Paradis, J., Trembley, A., & Cragoz, M. (2008). Bilingual Children's Acquisition of English Inflection: The Role of Language Dominance and Task Type. *To appear in BUCLD 32 Proceedings 2008*. Külastatud 24.04.2016, aadressil http://www.academia.edu/17831386/Bilingual_childrens_acquisition_of_English_inflection_The_role_of_language_dominance_and_task_type
- Padrik, M. (2013) Kõne arengu hilistus. (peetus: KAP). M. Padrik, M. Hallap (Toim.) *Kõne ja keelepuuded lastel ja täiskasvanutel*. (lk. 142-142). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus. Külastatud aadressil <http://dSPACE.ut.ee/bitstream/handle/10062/36317/9789949324743.pdf>
- Pearson, B. Z. (2002). Narrative Competence Among Monolingual and Bilingual School Children in Miami. *Language and Literacy in Bilingual Children*, 135-174.
- Peccei, J. S. (2006). *Child Language. A resource book for students*. (2nd ed.) London; New York: Routledge.

- Pena, E. D., Gillam, R.B., Bedore, L. M., Bohman, T. M. (2011). Risk for Poor Performance on a Language Screening Measure for Bilingual Preschoolers and Kindergarteners. *American Journal of Speech-Language Pathology*. Vol. 20, 302–314. [http://DOI:10.1044/1058-0360\(2011/10-0020\)](http://DOI:10.1044/1058-0360(2011/10-0020))
- Pikk, S. (2015). *3-4-aastaste laste kõnetesti väljatöötamine: lauseloomeülesannete reliaabluse ja valiidsuse hindamine*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Rannut, Ü. (2003). Varast kakskeelsust iseloomustavad jooned ja mõjutavad tegurid. *Mitteverbaalsed strateegiad ja keeleline rikastamine teise keele õppes. Metoodikavihik eesti keele kui teise keele õpetajale* (lk 16). Kirjastus: Tallinna Pedagoogikaülikool.
- Ratner, N. B. (2005). Atypical Language Development. In Gleason, J.B. (Ed.), *The Development of Language* (6th ed) (pp 324-352). Boston: Pearson Education.
- Rescorla, L. (2011). Late Talkers: Do Good Predictors of Outcome Exist? *Developmental Disabilities Research Reviews* 17: 141-150.
- Rescorla, L., Turner, H.L (2015). Morphology and Syntax in Late Talkers at Age 5. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. Vol 58. 434-444.
- Schöler, H. (2001). Sprachleistungsmessungen im Schulalter. Külastatud aadressil http://www01.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/seiten/Bericht_11.htm#3-1-2
- Sikka, H. (2008). Valdkond „Matemaatika“. *Õppe-ja kasvatustegevuse valdkonnad* (lk 68). Kirjastus: Studium. Tartu.
- Smith, P.K., Cowie, H., Blades, M. (2008). *Laste arengu mõistmine*. Neljas väljaanne. TLÜ Kirjastus.
- Soosaar, R. (2015). *Simultaansete kakskeelsete koolieelikute jutustamisoskus eesti ja vene keeles „Palliloo“ pildiseeria alusel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Tammemäe, T. (2005). Kõnehäirega laps, lk 24-25. *Haridus* 12.
- Tammemäe, T. (2008a). Lapse kõne areng ja arendamine. (Koost.) M. Veisson, *Lapsevanematele erivajadustega lastest* (lk 31-51). Tartu: As Atlex.
- Tammemäe, T. (2008b). *Kahe- ja kolmeaastaste eesti laste kõne arengu tase Reynelli ja HYKS testi põhjal ning selle seosed koduse kasvukeskkonna teguritega*. Doktoriväitekiri. Külastatud 23.04. 2016, aadressil www.digar.ee/arhiiv/et/download/232873
- Tulviste, T. (2008). Kõne areng. (Toim.) E. Kikas, *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Uibo, E. (2013). *Simultaansete kakskeelsete koolieelikute jutustamisoskus „Palliloo“ pildiseeria alusel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

- Valk, A. (2015). Analüüs eesti keele õppe tõhustamisest põhikoolis. Külastatud 15.03.2016, aadressil, http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/45535/Analüüs_keel_pohikool_2015.pdf
- Veisson, M., Veispak, A. (2005) Lapse arengu- ning õppimistooriad. (Koost.) L. Kivi & H. Sarapuu, *Laps ja lasteaed. Lasteaiaõpetaja käsiraamat* (lk 10-66). Tartu: AS Atlex.
- Veskioja, R. (2014). *Kakskeelsete koolieelikute jutustamisoskus „Palliloo“ pildiseeria alusel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Vihman, M. (1999). The transition to grammar in a bilingual child : Positional patterns, model learning, and relational words. *International Journal of Bilingualism*, 3: 267. <http://DOI:10.1177/13670069990030020801>
- Vihman, M., Vija, M. (2006). The acquisition of verbal inflection in Estonian. N. Gagarina and I. Gülzow (eds.), *The Acquisition of Verbs and their Grammar: The Effect of Particular Languages*, pp 263–295.
- Vihman, M. M., McLaughlin, B. (1982). Bilingualism and Second language Acquisition in Preschool Children. Charles J. Brainerd and Michael Pressley (eds). *Progress in Cognitive Development Research: Verbal Processes in Children*. Springer V Verlag, Berlin.
- Zabrodsckaja, A. (2009). Vene-eesti keelekontaktid. Keeletarvituse ja- muutuse grammatilised aspektid. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- White, C. De L., Jin, L. (2010). Evaluation of speech and language assessment approaches with bilingual children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46 (6) , 613–627.

3-4-a. laste kõne hindamise test: lõplik variant

Struktuur:

A. Lauseloome ja -mõistmise uurimine

A 1. Lausungi tähenduse mõistmise uurimine

A 2. Lauseloomeoskuse uurimine

B. Tegu- ja nimisõnade ning käände- ja pöördevormide kasutuse uurimine

VAHENDID: pildid, mänguasjad

Uurija võiks lapsega olla ühel joonel, st istuda ühel pool lauda või olla vaibal jm kõrvuti.

A 1.1. Korralduste täitmine asjadega tegutsedes: tagasõnad

Laua lennuk, auto, konn, jänes, suur punane klots

NB! Jälgida asjade paiknemist laual!: asjad peavad olema lapse vaateväljas ja käeulatuses.

Uurija peab olema lapsega kõrvuti!

Juhis: *Vaata, mis asjad mul siin on! Mis need on? (uurija nimetab koos lapsega kõik asjad, laps võib asju kätte võtta, uurida, nimetada ise või koos uurijaga; värvusi ja suurusi ei nimetata). Kuula nüüd!*

ABI: *võib korraldust korrata (kui laps ei hakka tegutsema, tähelepanu on mujal)*

Näide: Pane konn lennuki peale! (uurija paneb asjad lauale tagasi, nihutab lapse ette suure punase klotsi)

1. Pane jänes klotsi taha! (uurija paneb asjad lauale tagasi)

2. Pane konn auto alla! (enne järgmist korraldust paigutada auto ja lennuk teineteisest eemale, ei tohi asuda kõrvuti, auto peab olema ninaga uurija ja lapse poole)

3. Pane lennuk auto kõrvale!

4. Pane konn klotsi ette!

A.2.1. Lause moodustamine uurija tegevuse alusel (uurija tegutseb asjadega; tagasõnad, alaleütlev kellele? - adressaadi f-nis; kaasütlev vahendif-nis, tegusõna oleviku ains ja mitm 3.pööre, mitmuse nimetav, lihtmineviku 3.pööre ains ja mitm)

Vahendid:(konn, auto, 2(näpu)nukku – jänkut – poiss ja tüdruk, lennuk, 3 eri suuruses punast klotsi, pliiats, karp.

Kõik lapse ütlused salvestada diktofonile.

Näide 1: Uurija: *Vaata!* (uurija näitab, kuidas jänku sõidab autoga). *Jänes sõidab autoga.*

Räägi sina ka jänku kohta! (Laps: *Jänes sõidab autoga.*). Kui laps ei räägi, kordab uurija ise lauset: *Jänes sõidab autoga. Ütle sina ka!*

Näide 2: *Vaata veel!* (uurija näitab lapsele, kuidas konn hüppab). *Konn hüppab. Räägi sina ka konna kohta!* (Laps: *Konn hüppab.*). Kui laps ei räägi, kordab uurija ise lauset: *Konn hüppab. Ütle sina ka!*

Kui laps ei vasta uuringu käigus eeldatult, uurija jätkab: *Räägi, kes see on! (...konn). Räägi, mida ta teeb! (...sõidab autoga). Uurija kordab üle eeldatud terve lause: Jah, konn sõidab autoga.* või lapse öeldud lause, kui see on eeldatust pikem.

Abi: Tegevust ja juhust võib korrata.

1. Konn sõidab autoga.

2. Jänkud sõidavad/lendavad lennukiga.

3. Jänkud ehitavad torni.

4. Konn peitis ennast/läks auto taha/on auto taga.

5. Jänku läks klotsi peale/otsa.
6. (Konn võtab pliatsi ja annab selle jänkule, ütleb: „Palun.“) Konn andis/annab pliatsi jänkule.
7. Konn ja jänkes /Nad peitsid ennast/läksid karbi sisse.
8. Jänku pani klotsi karbi sisse.

A 2.2. Lause järelekordamine.

Vahendid: näpunukk (jänku Juss)

Olukord: Jänku Juss räägib, laps kordab järele.

Urija: *Vaata, kes see on! See on jänku. Tema nimi on Juss.* (Urija laseb lapsel nukku katsuda/uurida). *Kuula, mida Juss ütleb!*

Näide1: *Minul on saba. Ütle sina ka! (Minul on saba).*

Näide2: *Kuula, mida Juss nüüd ütleb: Minul on pikad kõrvad. Ütle sina ka! (Minul on pikad kõrvad).*

Abi: Näite kordamine ja ülesande uuesti esitamine (kui laps ei ütle midagi). Suunav korraldus: *Ütle sina ka!*

1. Juss ütleb: Mina oskan hüpata. *Ütle sina ka!*
2. Juss ütleb: Mina süön saia ja joon piima. *Ütle sina ka!*
3. Juss: Ma jooksen ära, kui karu tuleb. *Ütle sina ka!*
4. Juss: Minu emmel on suured silmad. *Ütle sina ka!*
5. Juss: Emme annab jänkule kapsast. *Ütle sina ka!*
6. Juss: Mina tean, et kommid on magusad. *Ütle sina ka!*
7. Juss: Mulle meeldib rattaga sõita. *Ütle sina ka!*
8. Juss: Mina armastan kiikuda ja ronida. *Ütle sina ka!*

A 1.2. Korralduste täitmine asjadega tegutsedes

2-osaline korraldus, 2 tunnust (värvus, hulk või koht) lauses, *kõige*-vorm, tagasõna *vahele*

Vahendid: Lapse vaateväljas ja käeulatuses on: auto ja lennuk (kõrvuti – aga nii, et on selline vahe, et klots mahub vahele), konn, karp, kõik klotsid (3 eri suuruses punast klotsi, sinine, kollane, valge klots).

Juhis: *Mängime veel asjadega!*

ABI: *võib korraldust korrata (kui laps ei hakka tegutsema, tähelepanu on mujal)*

Urija *nihutab lapse ette kolm eri suuruses punast klotsi – nii, et kõige väiksem poleks kõige lähemal lapsele*

1. Anna mulle kõige väiksem klots! (*uuri ja paneb klotsi lauale tagasi*)
2. Pane suur klots väikse klotsi peale! (*uuri ja nihutab teised klotsid ka lapsele lähemale*)
3. Pane sinine klots lennuki alla! (*uuri ja paneb klotsi teiste klotside juurde tagasi*)
4. Pane kollane klots lennuki ja auto vahele! (*uuri ja paneb klotsi teiste klotside juurde tagasi*)
5. Pane valge klots karbi sisse! (*uuri ja paneb klotsi uuesti lapse ette*)
6. Pane kaks klotsi auto peale!
7. Anna mulle kõigepealt konn ja siis anna auto! (*uuri ja rõhutab joonitud sõnu*)

B. Tegu- ja nimisõnade ning käände- ja pöördvormide kasutuse uurimine

Vahendid: tegevuspildid, kus tegelasteks jänku Jutta ja jänkes Juss;

väikesed toiduainete (porgand/porgandid, õunad, kapsas, pirn/pirnid) pildid;

näpunukud/mänguloomad (Jutta, Juss, konn);

| | |
|------------------------|---------------|
| PILT JA UURIJA TEGEVUS | KEELEMATERJAL |
|------------------------|---------------|

| | |
|--|---|
| <p>I HOMMIK Juss ja Juta on Sulle juba tuttavad jänesed. Vaatame nüüd pilte. Jänkud ärkasid hommikul üles ja läksid vannituppa.</p> | |
| <p>1. PILT: JUSS JA JUTA PESEVAD: keskel kraanikauss. Ühel pool kraanikaussi on jänestetüdruk Juta, kes peseb hambaid, st ta käes on hambahari ja Juta hõõrub sellega kahte suurt valget hammast, mis paistavad suust; Jutal on jalas sokid! teisel pool kraanikaussi on nagi ja nagis rätik, mille külge jänkupoiss Juss käsi kuivatab, st rätik on nagis, mitte Jussi käes ja Juss kuivatab käsi selle külge! Vaata, mis Jutal käes on? Vaata, mis Jutal jalas on! Vaata, mis siin on! Mida Juss teeb? Millega Juss käsi kuivatab? <i>Võtta pilt eest ära ja nihutada lähemale mängukonn: ütle konnale ka, mida Juss tegi.</i> ABI: uurija alustab: Juss... <i>Uurija imiteerib käte kuivatamist: Vaata, mina ka kuivatan nüüd mängult käsi. Nüüd lõpetasin! Ütle konnale ka, mida ma tegin.</i></p> | <p>Hambahari Sokid</p> <p>Kraanikauss KUIVATAB Rätikuga/käterätikuga</p> <p>KUIVATAS käsi.</p> <p>KUIVATASID (käsi)</p> |
| <p>2. PILT: JUSS JA JUTA KAMMIVAD: pildil kaks jänest – poiss ja tüdruk- kel kummalgi käes kamm – võiks olla erinevat värvi-sinine ja punane. Ühel jänesel käsi kammiga tõusnud kõrvade vahele pea peale, teisel käsi kammiga liikumas pea suunas. Vaata, mis need on! (<i>uurija osutab kammidele</i>) Mida jänkud sellel pildil teevad? Millega Juss pead kammib? <i>Uurija võtab pildi eest ära ja osutab mängukonnale: ütle konnale ka, mida Juss ja Juta tegid.</i> <i>Uurija imiteerib juuste kammimist: Vaata, mida mina teen!</i> Kammi sina ka! Mida sa teed? Mida me koos teeme? ABI: kui laps ei tee, võtab uurija lapse käe ja kammib lapse käega. Konn tahab ka kammida. Aga tal ei ole kammi. Ta ei saa kammida ilma... (ABI: osutada pildil kammile; ILMA MILLETA?)</p> | <p>Kammid KAMMIVAD Kammiga</p> <p>KAMMISID</p> <p>KAMMIN KAMMIME</p> <p>kammita</p> |
| <p>II Päev Juta ja Juss lähevad õue.</p> | |
| <p>3. PILT: JUSS RONIB. (pilt, kus Juss ronib redelit mööda puu otsa. Juss on juba redeli alumisel pulgal, käed/käpad erineval kõrgusel redelipulkadel ja Jussil üks jalg/käpp on alumisel pulgal, teine teisel või õhus, liikumas järgmise pulga poole. Jussil on seljas riided: pluus/särk, püksid, sokid, kingad).</p> <p>Vaata pilti, mis see on (osutada redelile) Mida Juss siin tahab teha? Mina tahan ka ronida. Hakkangi ronima. <i>Uurija tõuseb püsti ja imiteerib ronimist. Mida ma teen?</i></p> | <p>REDEL</p> <p>RONIDA</p> <p>RONID</p> <p>RONIME</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Roni sina ka!). Abi: Kui laps ei tee, võtab uurija lapse käe ja teeb koos lapsega ronimisliigutusi. Nüüd me koos.... mida teeme?</p> <p>Nüüd ma väsisin ära. Lõpetame! (<i>NB! Ära istu enne, kui laps on vastanud</i>). Mida ma tegin? Aga mida sina tegid? <i>Uurija võtab jälle konna kätte</i>: Konnake tahab ka ronida puu otsa. Aga tal ei ole redelit. Konn ei saa ronida ilma... (ABI: osutada pildil redelile, ILMA MILLETA?)</p> | <p>RONISID RONISIN</p> <p>Redelita</p> |
| <p>4. PILT: JUTA KORJAB SEENI: Pilt: Juta seisab korv käes. + väiksed seente aplikatsioonid (eraldi pildikesed, mida saab taustapildile kinnitada): 3 kollast seent, 2 rohelist seent Vaata, siin on Juta. Vaata, mis Jutal käes on? Vaata, kui palju seeni siin on! Mis värvi on need seened (<i>osutada kollastele ja siis rohelistele</i>)? Mitu kollast seent on? Abi: osutada seentele; loe kokku, mitu on! Kui laps loendab: üks, kaks, kolm, siis üle küsida: mitu kokku on? Mitu rohelist seent on? Oi, kui palju seeni siin on! Mis sa arvad, mida Juta tahab teha? Abi: Kui laps ütleb <i>võtta</i>, siis korrata eeldatud sõna: jah, seeni korjata. Mina ka korjan seeni (<i>uurija võtab pildilt seente aplikatsioone</i>). Ütle konnale, mida ma teen! Aita sina ka Jutat! Korja ka seeni! (<i>laps võtab pildilt ülejäänud seente aplikatsioonid</i>) Mida sa teed? Nüüd on kõik seened korjatud. Mida me koos tegime?</p> | <p>Korv Kollased/rohelised</p> <p>Kolm</p> <p>kaks</p> <p>Seeni KORJATA</p> <p>KORJAD KORJAN KORJASIME</p> |
| <p>LISAPILT: pildil konn, Juta Siin pildil on kaks sõpra. Arva ära, kellest (<i>osutada vastavalt konnale, jänesele</i>) ma räägin? 1. Talle meeldib olla vees. Ta on rohelist värvi ja teeb krooks-krooks. Abi: Kui laps ei ütle midagi, siis küsida: Kellest ma rääkisin? 2. Ta armastab hüpata. Tal on pikad kõrvad. Talle maitseb porgand. Abi: Kui laps ei ütle midagi, siis küsida: Kellest ma rääkisin?</p> <p>Uurijal on käes kaks seene aplikatsiooni: Vaata! Kellele ma annan seene? (<i>uurija asetab seeneaplikatsiooni pildil oleva looma kätte. Vajadusel osutab loomale ja kordab küsimust</i>). Kui laps ütleb esimesel korral abisõnaga (<i>nt konna kätte, siis uurija kordab üle käändevormiga_ andsin konnaLE.</i>) Teise sõna puhul on abiks vaid küsisõna. Vaata, mida ma nüüd teen! Kellelt võtan seene ära? (<i>uurija võtab loomalt seene. Vajadusel osutab loomale ja kordab küsimust</i>), Kui laps ütleb esimesel korral abisõnaga (<i>nt konna käest, siis uurija kordab üle käändevormiga_ võtsin konnaLT.</i></p> | <p>Konnast</p> <p>Jänesest/jänkust</p> <p>konnale/jänkule</p> <p>konnalt/jänkult</p> |

| | |
|---|--|
| <i>Teise sõna puhul on abiks vaid küsisõna.</i> | |
| <p>5. PILT: JUTA KIIGUB, JUSS ON KUKKUNUD KIIGELT: pildil kaks kiiku, ühel istub Juta, teine kiik on tühi, kiige ees on maha kukkunud Juss-selili maas, jalad õhus ja kurb nägu peas, SUUR pisar silmas Vaata, Juta kiigub! Aga vaata, mis Jussiga juhtus! Millelt Juss kukkus maha? Oi, Juss sai haiget. Vaata Jussi nägu! Juss ei ole enam rõõmus, Juss on MISSUGUNE?</p> | <p>KUKKUS Kiigelt/kiige pealt kurb</p> |
| <p>6. PILT: JUSS JA JUTA UJUVAD: tiik, Juta ujub vees, tal on ümber ujumisrõngas; Juss hakkab vette minema- seisab madalas vees; nägu RÕÕMUS. Tiigis ujuvad veel part ja konn).</p> <p>Jänkudel hakkas palav. Nad läksid tiigi äärde. Vaata, mida Juta teeb? Vaata Jussi nägu! Juss ei ole enam kurb. Jussi nägu on MISSUGUNE? Vaata, vees on ka konn ja part! Võtta pilt eest ära: Mida part ja konn tegid vees? Mina hakkan ka ujuma (<i>Urija imuteerib ujumisliigutusi</i>). Uju sina ka! Küll on tore! Aitab nüüd! Mida sina tegid?</p> | <p>UJUB Rõõmus</p> <p>UJUSID</p> <p>UJUSIN</p> |
| <p>III Õhtu Kätte jõudis õhtu. Juss ja Juta läksid ära tuppa.</p> | |
| <p>7. PILT : JUSS JA JUTA SÖÖVAD: pildil keskel horisontaalselt ristkülikukujuline laud, mille ühes otsas –nt pildil vasakul Juta, ja teises otsas Juss. Jänesed istuvad laua ääres toolidel. Kummagi ees on taldrik ja tass. Ühel jänesel on taldriku kõrval lusikas, teisel kahvel ja nuga. Laud peab olema nii suur, et sinna saab asetada väikseid pilte (5X5 CM) söödavate asjadega Vaata, siin laual on nõud (<i>osutada noale, lusikale, tassile jne</i>)! Mida noaga saab teha? Ilma milleta ei saa juua? (<i>vajadusel osutada tassile</i>) Aga millega saab suppi süüa? (<i>vajadusel osutada lusikale</i>) Jänkudel on kõht tühi. Vaata, mida Juta tahab süüa! (<i>vaadatakse pilte, kus peal üks toiduaine</i>). Juta tahab süüa ÜHTE... (mida?) (Abi: kui laps ei tea toiduaine nimetust, siis öeldakse see ette: nt see on porgand. Juta tahab süüa ... (mida?)) Jussil on kõht väga tühi. Tema tahab palju süüa. Juss sööb PALJU... (mida?) Mul läks ka kõht tühjaks. Sööme meie ka! (<i>Urija võtab jänkude laualt väikseid toidupilte ja viib suu juurde, imiteerib söömisliigutusi, närib, matsutab</i>) Nüüd sai kõht täis. (<i>Urija nihutab jälle mängukonna lähedusse</i>) Konnake tahab ka teada, mida me tegime?</p> | <p>LÕIGATA Tassita Lusikaga</p> <p>Porgandit, pirni, kapsast</p> <p>Porgandeid, õunu, pirne</p> <p>SÕIME</p> |
| LÕPETUS | |

| | |
|--|--|
| Juss ja Juta on nüüd väga väsinud. Jätkud lähevad magama. Ütleme neile: head ööd! | |
|--|--|

HÄÄLDAMINE (märkida)

Vokaalid, mis puuduvad kõnes

Vokaalid, mida asendatakse (märkida ka, millise häälikuga asendatakse)

.....

Vokaalid, mida moonutatakse

Konsonandid, mis puuduvad kõnes

Konsonandid, mida asendatakse (märkida ka, millise häälikuga asendatakse)

.....

Konsonandid, mida moonutatakse

LAPSE KÕNE ARUSAADAVUS KUULAJA JAOKS (tõmba ring ümber sobivale numbrile)

1= lapse kõnest on raske aru saada

2 = lapse kõne on üldiselt arusaadav, kuid kohati esineb raskesti arusaadavaid sõnu, fraase

3= lapse kõne on hästi arusaadav

Lisa 2

Kodeerimisjuhend

Käändevormid

Õige vorm eeldatud sõnast. Lubatud on järgmised variandid:

- Asendumine samatähendusliku sõnaga: *kruusita pro tassita*
- Lapsepärase sõna: *jänkust pro jänesest, kätekaga pro käterätikuga*
- Kerge hääldusveaga sõna, st hääliku asendamine, assimilatsioon, ärajätmine: *pinni pro pirni, pilni pro pirni*
- *Õigeks lugeda ka: Konn ei saa kammida ilma juusteta pro kammita.*

Õigeks ei loeta:

- Ainsuse vormi kasutamine mitmuse asemel ja vastupidi: *rätikutega pro käterätikuga*
- Sõna asendamine asesõnaga: *sellega pro kammiga*
- Tüveveaga või lõpuvariandiveaga: *porgat pro porgandit; pirneid pro pirni*
- Sõna kuju muutva hääldusveaga: *jänkuts pro jänkust, nonnade pro konnale*
- Sõnaasendus + vale tüvevariant: *sedaga pro kammiga, juukseteta pro kammita*

Sõnavara

Õige eeldatud sõna. Lubatud on järgmised variandid:

- Asendamine samatähendusliku sõnaga: *õnnetu pro kurb, kruus pro tass.*
- Õige sõna mitte-eeldatud vormis: *kuivatas pro kuivatab*
- Kerge hääldusveaga, st sõna on selgelt äratuntav

Õigeks ei loeta:

- Sõnaasendus konteksti sobiva sõnaga: *kamm pro hari, kraan, vann pro kraanikauss, ai-ai-ai sai pro kukkus maha*
- Arvsõna puhul loendamine: *1,2, 3 pro 3*
- Vastamine fraasiga: *käed on juba täitsa kuivad pro kuivatab; ei hoidnud kiigest kinni pro kukkus*
- Omadussõna asemel tegusõna: *nutab pro kurb*

Tegusõnavormid

Õige vorm eeldatud sõnast (õige tüvi, sõnakuju), sh kerge hääldusveaga.

Õigeks ei loeta:

- Sõnaasendus konteksti ja/ või pildiga sobiva sõnaga: *paitame pro kammime; pühib kätega kuivaks pro kuivatab*
- Tüveveaga või sõna kuju muutva hääldusveaga: *korjastad pro korjad; kammistavad pro kammivad; korjamesime pro korjasime; hüppada pro hüpata*

Lausungi mõistmine (A 1.1, A.1.2.)

Õige – tegutseb asjadega täpselt vastavalt korraldusele. Lubatud on järgmised variandid:

- Korraldus: Pane suur klots väikse klotsi peale! - paneb keskmise klotsi väikse **peale**; paneb 2 klotsi kõrvuti ja ühe nende peale – ehitab nagu maja.

- Korraldus: Pane konn auto alla! - on näha, et laps mõistab tagasõna all tähendust (üritab konna auto alla panna).

Õigeks ei loeta:

- Täidab ainult osa korraldusest: Anna mulle kõigepealt konn ja siis anna auto! – annab ainult konna
- Korraldus: Pane lennuk auto kõrvale! – asetab lennuki auto kõrvale

Lausungi moodustamine tegevuse alusel (A.2.1)

Õige - kõik tegevuse olulised komponendid on nimetatud ühe lausungiga: *Konn sõidab autoga.*

Selle ülesande kodeerimisel on tähtis jälgida lausestruktuuri, mitte sõnakasutuse täpsust (nt võib asendada tegusõna- nt teeb pro joonistab, kast pro karp). Oluline ei ole ka sõnajärg.

Lubatud on järgmised variandid:

- Ebatraditsiooniline sõnajärg: *Karpi läksid jänku ja konn.*
 - Kaks jänest=jänesed: *Kaks jänest on lennuki peal. pro Jänesed sõidavad lennukiga.*
 - Mineviku vormi kasutamine oleviku vormi asemel
 - Tegevusprotsessi asemel on väljendatud lausungiga tulemust/seisundit: *Jänku istub klotsi peal. pro Jänku läks klotsi peale/otsa.; Konn ja jänes on karbi sees. Konn ja jänes läksid peitu. pro Konn ja jänes läksid karbi sisse.*
 - Andmisolukorras lugeda õigeks: *Jänku sai pliiatsi. pro Konn andis jänkule pliiatsi.*
 - Moodustab keerukama lausemalli kui eeldatud, kuid jätab ära lauseliikme: *Ta andis selle pliiatsi kätte ja ütles palun.*
- Laiend on ära jäetud, kuid lause on siiski terviklik (baaslause): *Konn sõidab. pro Konn sõidab autoga. Jänkud lendavad. pro Jänkud lendavad lennukiga.*
- Kõik tegevuse olulised komponendid on edasi antud mitme lausungiga: *Konn. Sõidab autoga. pro Konn sõidab autoga.*
- Alus puudub: *Sõidab autoga. pro Konn sõidab autoga*
- Kasutab ühe lauseliikme (subjekti, objekti, kohta) asemel universaalset ase- või määrsõna: *Jänku hüppas siia. pro Jänku läks klotsi peale/otsa.; Konn hüppas kaugele. pro Konn läks auto taha.; Konn pani sinna pliiatsi. pro Konn andis pliiatsi jänkule.*
- Aluse asemel asesõna: *Tema sõidab autoga.*
- Tegevuse komponendid on edasi antud mitme lausungiga + on kasutatud ühe lauseliikme (subjekti, objekti, kohta) asemel universaalset ase- või määrsõna: *Konn. Hüppab siia taha. pro Konn läks auto taha.*

Õigeks ei loeta:

- Lausung on väga situatiivne, st
 - Mitme põhisõna asendused universaalsete ase- või määrsõnadega (nt *Tema läks sinna.*)
 - Lausung on elliptiline (puudub obligatoorne lauseliige) ja mõistetav vaid konkreetsetes situatsioonides: *Andis pliiatsi. pro Konn andis pliiatsi jänkule. Jänkud. Panevad klotsid. Teevad asju. pro Jänkud ehitavad torni.*
- Mitu lausungit, millest üks neist ka elliptiline: *Andis pliiatsit. Konn. pro Konn andis pliiatsi jänkule.*
- Olukorra kirjeldamine mitte-eeldatud viisil (laps ei ole ilmselt mõistnud olukorda): *Konn pani jänku peitu. pro Konn andis pliiatsi jänkule.; Konn oli siin. Jänku oli siin. Jänku pani. pro Konn andis pliiatsi jänkule.*
- Lausung on struktuurilt õige, kuid tagasõna puudub või on vale: *Konn läks auto peitu. pro Konn läks auto taha.; Hüppas klotsi jänku. pro Jänku läks klotsi otsa.*

Lausungi järelkordamine (A 2.2)

Õige – sisult ja lausemallilt eeldatud lause, sh keerukam lausemall ning sõnade lisamine

Õigeks ei loeta:

Kasutatud on eeldatud lausemalli, kuid

- Sõnu on ära jäetud: *Mina joon piima ja süön. Pro Mina süön saia ja joon piima. Oskan hüüata pro Mina oskan hüüata.*
- Sõnu on asendatud: *Mina süön porgandit ja joon piima.*

Koostas Signe Raudik

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Merle Henberg, s. 19.12.1967

Mina, Kaire Kask, s. 06.12.1971

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose “3-4-aastaste simultaansete kakskeelsete laste kõne hindamine kõnetestiga”, mille juhendaja on Merit Hallap,
 - 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tallinnas, 18.05.2016